Dortmund 1976

GESCHLECHTSERZIEHUNG BEI GEISTIGBEHINDERTEN

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Hans H. Schumacher, Stemel

1976

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0004

Dissertationsdruck
Blasaditsch GmbH ▪ 89 Augsburg 17 ▪ Theodor-Heuß-Platz 3 ▪ Telefon (0821) 51 85 63

G E S C H L E C H T E R E R Z I E H U N G

B E I

G E I S T I G B E H I N D E R T E N

DISSERTATION

zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR
in
DORTMUND

vorgelegt von

HANS H. SCHUMACHER, STEMEL

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Gutachter: Professor Dr. Rudolf Pohl
Professor Dr. Hanno Langenohl

Tag der mündlichen Prüfung: 13.7.76

Drucklegung: März 1977

G L I E D E R U N G

		Seite
1.	EINLEITUNG	1
1.1.	Stand des Problems	1
1.2.	Absicht und Methoden der vorliegenden Arbeit	2
1.3.	Begriffsklärungen	4
2.	ANTHROPOLOGISCHE FRAGESTELLUNGEN	13
2.1.	Zum Problemfeld der Normen	15
2.1.1.	Begriffsklärungen	16
2.1.2.	Zur Entstehung der Moralen	20
2.1.2.1.	Verschiedene naturrechtliche Ansätze	21
2.1.2.2.	Die Zerstörung des Naturrechtsgedankens durch den ethischen Formalismus	26
2.1.3.	Neue Erkenntnisse zur Bedeutung der Moralen	28
2.1.3.1.	Die rationale Komponente: Moral als Kompensationsmechanismus	28
2.1.3.2.	Die emotionale Komponente: Begrenztheit der moralischen Kraft des Menschen	30
2.1.3.3.	Die Ablehnung einer naturrechtlichen Grundlegung der Moral durch die Kulturanthropologie	34
2.1.3.3.1.	Moral als Bestandteil der Kultur	34
2.1.3.3.2.	Moral als Bedingung der Kultur	39
2.1.4.	Spezielle Fragen zur Sexualmoral	46
2.1.4.1.	Die bisherige Überbewertung sexueller Normen	47
2.1.4.2.	Gedanken zu einer Neugestaltung der Sexualmoral	53
2.1.4.2.1.	Entlastung durch Aufhebung überlebter Sexualnormen	54
2.1.4.2.2.	Aufgaben einer zukünftigen Sexualmoral	55
2.2.	Die Sonderstellung der menschlichen Sexualität	59
2.2.1.	Grundfunktionen menschlicher Sexualität	60

		Seite
2.2.1.1.	Fortpflanzung der Art (Reproduktionsfunktion)	61
2.2.1.2.	Lustgewinn (Befriedigungsfunktion)	62
2.2.1.3.	Bindung an den Partner (Soziale Funktion)	63
2.2.1.4.	Prestigegewinn (Potenzfunktion)	68
2.2.1.5.	Neue Bewertungsmöglichkeiten menschlichen Sexualverhaltens	72
2.2.2.	Spezifische Merkmale menschlicher Sexualität	73
2.2.2.1.	Der personale Bezug der Sexualität: zum Begriff "Liebe"	74
2.2.2.2.	Zur Variationsfähigkeit menschlicher Sexualität	79
2.2.2.3.	Zur Möglichkeit der Umformung (Sublimierung) sexueller Triebkräfte	81
3.	SEXUALPÄDAGOGISCHE FRAGESTELLUNGEN	89
3.1.	Notwendigkeit und Möglichkeit der Geschlechtererziehung	89
3.1.1.	Der Wandel der Auffassungen: von der Abstinenz zum Engagement	89
3.1.2.	Pädagogische Motivationen	94
3.1.3.	Historische Ableitungen	100
3.1.4.	Gegenwartsbezogene Motivation	104
3.2.	Ziele und Aufgaben der Geschlechtererziehung	107
3.2.1.	Von der Einheit zur Pluralität der Zielvorstellungen	108
3.2.1.1.	Pragmatische und ethische Intentionen	109
3.2.1.2.	Positive und negative Zielsetzungen	110
3.2.1.3.	Repressives und nichtrepressives Vorgehen	111
3.2.1.4.	Selbstdarstellungen sexualpädagogischer Richtungen	113
3.2.1.4.1.	Die konservative Richtung	115
3.2.1.4.2.	Die gemäßigte Richtung	122
3.2.1.4.3.	Die progressive Richtung	135
3.2.2.	Möglichkeiten eines Consensus: Humanisierende und emanzipierende Geschlechtererziehung	145
4.	ALLGEMEINE FRAGEN ZUR ERZIEHUNG GEISTIGBEHINDERTER	148
4.1.	Zum Personenkreis	148

		Seite
4.2.	Das grundsätzliche Recht des Geistigbehinderten auf Erziehung	157
4.3.	Möglichkeiten der Erziehung Geistigbehinderter	162
4.4.	Ziele und Wege der Erziehung Geistigbehinderter	164
5.	SEXUALITÄT UND GESCHLECHTERERZIEHUNG BEI GEISTIGBEHINDERTEN	178
5.1.	Die Meinung deutschsprachiger Fachautoren	178
5.2.	Ansätze zu einer Revision der geistigbehindertenspezifischen Sexualpädagogik	208
5.2.1.	Voraussetzungen	209
5.2.2.	Aufgaben und Wege einer positiven Geschlechtererziehung Geistigbehinderter	224
5.2.2.1.	Teilaufgaben im kognitiven Bereich: Information	228
5.2.2.2.	Teilaufgaben im psychomotorischen Bereich: Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten	230
5.2.2.3.	Teilaufgaben im emotional-ästhetischen Bereich: Vermittlung von Einstellungen und Wertschätzungen	231
5.2.2.4.	Die Interdependenz der Teilaufgaben	232
5.3.	Spezielle Aufgaben der Bildungsinstitutionen im Bereich der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten	235
5.3.1.	Zur Legitimation der Bildungsinstitutionen als Mitträger der Geschlechtererziehung	235
5.3.2.	Der zeitliche Aufbau der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten und das Problem der Verfrühung	240
5.3.3.	Auswahl des Bildungsgutes	246
5.3.3.1.	Behinderungsspezifische Relevanz einzelner Lernziele	251
5.3.3.2.	Vorschlag für einen curriculumorientierten Lehrplan der Geschlechtererziehung in der Schule für Geistigbehinderte	255

		Seite
5.3.3.2.1.	Lehrplanrelevante Fragen zur inneren und äußeren Differenzierung	256
5.3.3.2.2.	Klassifizierung der Schülerschaft und ihre didaktischen Konsequenzen	258
5.3.3.2.3.	Lehrplan für die Geschlechtererziehung in der Schule für Geistigbehinderte	262
5.3.3.2.3.1.	Plan für die Unterstufe	262
5.3.3.2.3.2.	Plan für die Mittelstufe	266
5.3.3.2.3.3.	Plan für die Oberstufe	274
5.3.3.2.3.4.	Plan für die Werkstufe	282
5.3.4.	Methodische Besonderheiten der Geschlechtererziehung in der Schule für Geistigbehinderte	288
6.	ZUSAMMENFASSUNG: DIE STELLUNG DER GESCHLECHTERERZIEHUNG IM RAHMEN DER GESAMTERZIEHUNG GEISTIGBEHINDERTER	291
	ANHANG N.E. Bank-Mikkelsen: Betreuung geistig Behinderter in den Siebzigern (Vortrag vom 4. Oktober 1970 in Hamburg)	296
	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	312
	LEBENSLAUFDATEN	327

1. EINLEITUNG

1.1. Stand des Problems

Über Geschlechtererziehung allgemein, ihre Notwendigkeit, Voraussetzungen, Möglichkeiten, Ziele und Wege ist vor allem im letzten Jahrzehnt eine Fülle von Literatur veröffentlicht worden. Es hat den Anschein, als habe die Pädagogik diesen bisher sträflich vernachlässigten Bereich der Erziehung neu entdeckt und bemühe sich nun, Versäumtes kurzfristig aufzuholen. So fehlt es weder an grundlegenden Arbeiten noch an Handreichungen zur Durchführung des Unterrichts noch an Arbeitsmitteln für die Hand der Schüler. An empirischen Arbeiten seien hier etwa genannt die Untersuchung von HUNGER zum Sexualwissen der Jugend (1967), eine ähnliche von LESSENICH zum Sexualwissen in der Lernbehindertenschule (1970) und eine Feldstudie von KLUGE über sexuelle Auffälligkeiten bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen (1969). In der erwähnten Arbeit von LESSENICH (1970) findet sich eine Übersicht über das ältere und neuere sexualpädagogische Schrifttum, die zwar nicht umfassend (wie der Verfasser betont), aber doch so ausführlich ist, daß sie als repräsentativ bezeichnet werden darf. ROHR (1972) bietet einen kurzen Überblick über die Ergebnisse der sexualwissenschaftlichen Forschung (S. 33ff). Als wesentlichste der amtlichen Verlautbarungen seien angeführt die "Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen" der KMK vom 3.10.1968, die trotz ihres geringen Verbindlichkeitsgrades - sie können anderslautende Richtlinien und Erlasse nicht außer Kraft setzen - als Beginn einer rechtlichen Absicherung der Geschlechtererziehung in den Schulen der Bundesrepublik angesehen werden dürfen. Sie sind die Basis für die inzwischen in einzelnen Bundesländern in Kraft gesetzten einschlägigen Erlasse, so die "Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen" (Runderlaß vom 3. Mai 1974).

Auf dem verhältnismäßig jungen Gebiet der Geistigbehindertenpädagogik, die erst in neuerer Zeit Ansätze zu einer theoretischen Grundlegung der Erziehung und Bildung des Geistigbehinderten zeigt (BACH 1971a; BERNART 1970; MÜHL 1971; SPECK 1970; VETTER 1966), liegen ebenfalls mehrere Aussagen zu diesem Thema vor. An speziellen Arbeiten seien angeführt: BACH (1971b), BREITENMOSER (1964), GÜNTHER (1964), KRENZER (1971), STÖCKMANN (1969; 1971; 1973), SCHILBERTH (1972). Neben anderen Fragen wird das Problem angesprochen in BACH (1971a), EGG (1966), HEINEN (1969), KLEVINGHAUS (1969), SPECK (1970).

Ohne schon jetzt auf die einzelnen Autoren näher einzugehen, darf festgestellt werden: Es herrscht weitgehende Einmütigkeit in der Auffassung, daß Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten von völlig andersartigen Voraussetzungen ausgehen und grundsätzlich andere Ziele verfolgen müsse als bei allen anderen Kindern und Jugendlichen, seien sie behindert oder nicht behindert. Sexualerziehung bei Geistigbehinderten versteht sich mehr oder weniger explizit als Anti-Sexualerziehung.

1.2. Absicht und Methoden der vorliegenden Arbeit

Diese sonst so selten zu findende Einstimmigkeit in den Meinungen der Fachautoren, die - vielfach mit dogmatischer Strenge vorgetragen (BACH 1971b; EGG 1966) - Anspruch auf absolute Gültigkeit erheben und ihrer Wirkung auf die praktische Erziehungsarbeit ziemlich sicher sein dürfen, muß den kritischen Betrachter nachdenklich stimmen. Es erscheint notwendig, nach Möglichkeiten einer Gegenposition zur allgemeinen Lehrmeinung zu suchen.

Analog dazu sei hier erwähnt, daß bis vor kurzem etwa in der allgemeinen Sexualpädagogik die Auffassung vorherrschte, voreheliche Sexualbetätigung sei generell abzulehnen; einige

Autoren (KENTLER u.a. 1969a) stellten diese Auffassung in Frage, heute darf sie wohl schon als überholt betrachtet werden, zumindest hat sie ihre Vorherrschaft eingebüßt.

In der vorliegenden Arbeit nun soll der Versuch unternommen werden, neue Ziele und Möglichkeiten der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten zu finden. Das Vorhaben erscheint berechtigt, da wir der Meinung sind, die vorgefundene, weitverbreitete Auffassung - wiewohl aus echter Sorge um den Behinderten und seine Mitwelt geboren - hindere ihn daran, zur höchstmöglichen Lebenserfülltheit und damit zum höchstmöglichen Lebensglück zu gelangen. Dabei setzen wir uns bewußt dem Vorwurf der "Bedenkenlosigkeit" (BACH 1971b, S. 32) aus und müssen in Kauf nehmen, daß "Forderungen nach einer 'progressiven', 'liberalen' Sexualerziehung Geistigbehinderter als scheinfreundlich, als leichtfertig und verantwortungslos gelten" (S. 33).

In Verfolgung dieser Absicht erscheint es zunächst notwendig, zu hinreichender Klarheit über die allgemeine Geschlechtererziehung, ihre Ziele und Wege zu gelangen. Ein Gleiches gilt für die Erziehung Geistigbehinderter. Dabei wird eine Beschränkung auf solche Bereiche notwendig sein, die für unser Vorhaben relevant sind. Um zu möglicherweise anderslautenden Schlüssen zu gelangen, werden die in der vorliegenden Literatur geäußerten Gedanken zur Sexualerziehung Geistigbehinderter kritisch nachzuvollziehen sein. Sollte sich die Möglichkeit anderer Ziele der Geschlechtererziehung Geistigbehinderter herausstellen und unsere Überlegungen zu dem Schluß führen, geistigbehinderte Menschen könnten oder sollten zu einem dem "normalen" angeglichenen Geschlechtsleben gelangen, dann werden gangbare Wege zu diesem Ziel aufzuzeigen sein.

1.3. Begriffsklärungen

Wie noch aufzuzeigen sein wird, weist die vorliegende allgemeine sexualpädagogische Literatur eine Fülle von sich gegenseitig widersprechenden Auffassungen aus. Diese Uneinigkeit und Unsicherheit spiegelt sich wider in der Vielfalt der verschiedenen Bezeichnungen, die für diesen Bereich der Erziehung verwendet werden. Verständlicherweise konnte die Erziehungswissenschaft auf diesem Gebiet, dem sie sich erst in neuerer Zeit zuwendet, noch keine einheitliche Terminologie herausbilden. Zudem lassen einige Ausführungen die Absicht der Autoren erkennen, über die Definition eine Sinngebung oder eine Zielangabe zu erreichen.

So unterscheidet BORRMANN (1962, S. 23 f) die Begriffe "sexuelle Belehrung" und "Aufklärung". Letzterer weist er die Aufgabe zu, "den Kampf gegen Vorurteile, Irrtümer und Halbwahrheiten zu führen". Da aber die sozialistische Bildung und Erziehung der DDR, deren Ziel die wissenschaftliche Weltanschauung sei, solche Versäumnisse nicht zulasse, komme es mehr auf eine "sexuelle Belehrung" an, "die bereits einsetzt, bevor der Heranwachsende, vielleicht aus unlauteren Quellen schöpfend, sich ein unklares, seiner Entwicklung abträgliches Bild von den Beziehungen der Geschlechter zueinander macht". Hier wird mit der Unterscheidung der Begriffe "Belehrung" und "Aufklärung" eine Wertstufung vorgenommen, um den höheren Stand der sozialistischen Bildung herauszustellen. Allerdings ist BORRMANN ehrlich genug zuzugeben, daß dieser Stand im Bereich der Sexualerziehung auch in der DDR noch nicht ganz erreicht ist, denn "Aufklärung ist gegenwärtig nach Lage der Dinge noch notwendig und zu rechtfertigen. Zukünftig sollte die Aufklärung jedoch mehr und mehr überflüssig werden, weil eine kontinuierliche sexuelle Belehrung, die rechtzeitig eintritt, an ihre Stelle getreten ist".

Als Oberbegriff verwendet BORRMANN "sexuelle Bildung und Erziehung", die die sexuelle Belehrung einschließe, Belehrung sei der Bildungsaspekt des Gesamtbereichs, zwar notwendig, aber allein nicht ausreichend. "Das Wissen ermöglicht wohl das richtige Verhalten, kann es aber nicht erzeugen" (S. 21).

Diese beiden Teilaufgaben, Wissensvermittlung und - um einen möglichst eindeutigen und wertfreien Begriff anzuwenden - Verhaltensregulierung, hat auch HUNGER (1967) im Blick. Die Trennung beider Aspekte ist bei ihm mehr von zeitlicher Struktur, wie schon die Wortwahl "Propädeutik" für Belehrung anklingen läßt. Er will die Schwerpunkte so gesetzt wissen, daß "zunächst die Sexualpropädeutik mit dem Schwergewicht auf der sexualbiologischen Unterweisung im Vordergrund stehen müßte, und danach, logisch darauf aufbauend und weiterführend, eine letztlich vom ehelichen Ethos bestimmte Sexualethik zu folgen hätte" (S. 20). Klar zu trennen sind beide Formen allerdings nicht, es kann "sich nur um besondere Schwerpunkte handeln und nicht um zwei gesonderte, sozusagen exzentrische Einheiten" (S. 22). Da es sich um zwei Teilaspekte handelt, die sich zudem gegenseitig durchdringen, kann auch HUNGER auf einen Oberbegriff nicht verzichten. Als solchen verwendet er eine Wortprägung PFAHLERs (1962), "Geschlechtererziehung", ohne hier allerdings eine Sinngebung zu beabsichtigen, sondern um "damit dem fruchtlosen Streit um Worte am besten entgehen zu können" (S. 20).

"Geschlechtererziehung" ist auch bei BRAUER (1968) der umfassende Begriff. Er wählt ihn, weil er der Meinung ist, daß wir von den "eingebürgerten, aber durch verschiedene historische Umstände und falsch errichtete Tabus vorbelasteten Begriffen Abschied nehmen" (S. 14) müssen und definiert: "Geschlechtererziehung ist die Erziehung und Befähigung unserer Kinder und Jugendlichen zu einer optimalen Gestaltung der Geschlechter- und Geschlechtsgemeinschaft" (S. 15). Teilaspekte dieser umfassenden Geschlechtererziehung sind "Geschlechtserziehung" und "Aufklärung" (S. 19). Da er beide

aber vorher zu den "vorbelasteten Begriffen" (S. 13f) gezählt hat, muß er sie neu definieren. So versteht er unter Geschlechtserziehung die "Erziehung zur Bejahung des eigenen Geschlechts sowie die Bejahung der eigenen Geschlechtsrolle" (S. 19). Aufklärung hat für BRAUER nicht die Aufgabe, falsches oder halbes Wissen auszuräumen. Er benutzt diesen Begriff etwa wie BORRMANN die "Belehrung". Aufklärung geschieht, "wenn wir unsere Jungen und Mädchen von frühester Kindheit an mit dem erforderlichen Sachwissen ausrüsten, d.h. sie aufklären" (S. 21).

OESTEREICH benutzt den Ausdruck "Geschlechtserziehung" als "Erziehung zum Geschlecht, d.h. zur Erfüllung der Geschlechtlichkeit" (1959, S. 5), also in ähnlichem Sinne wie BRAUER. Allerdings verzichtet er auf einen Oberbegriff, womit das mit dem Begriff umfaßte Feld wieder eingeengt wird.

Solche Einengung will VETTER gerade vermeiden durch die Verwendung der Ausdrücke "Geschlecht" und "Geschlechtlichkeit" anstelle von "Sexualität, die sich unwillkürlich auf leibliche Organe und ihre Funktion oder gar auf den mit ihnen verbundenen Lustgewinn bezieht" (1967, S. 5).

Dagegen faßt nach SCHRAML (1970, S. 30) die Psychoanalyse gerade den Begriff des Sexuellen sehr viel weiter "als er im allgemeinen Sprachgebrauch und auch im wissenschaftlichen Begriffsverständnis... verstanden wird". So verschaffe das lebensnotwendige Trinken des Säuglings "nicht nur Befriedigung durch die Stillung des Hungers, sondern auch durch den Akt des Saugens selbst". Eine Bestätigung für diese Auffassung habe FREUD gesehen in dem "normalen erotischen Verhalten des Erwachsenen als auch im Lutschen (Wonnesaugen), das vom Kinde oft bis weit in das Schulalter beibehalten wird". So werden unter dem Begriff des Sexuellen alle lebenserhaltenden Tätigkeiten, die durch aufgestaute Bedürfnisse entstandene Unlustgefühle abbauen und somit

Lustgefühle erzeugen, zusammengefaßt. Das, was die landläufige Meinung unter Sexualität versteht, etwa ausgedrückt durch die oben angeführten Worte VETTERs, nennt die Psychoanalyse "genitale Sexualität" (SCHRAML 1970, S. 104).

Die vorhergehenden Ausführungen lassen erkennen, daß der Begriff "Sexualität" weit oder eng gefaßt werden kann. In der vorliegenden Arbeit soll er in jenem weiten Sinne verstanden werden, den ihm FREUD (1955, S. 120) verlieh: "Wir gebrauchen das Wort Sexualität in demselben umfassenden Sinn, wie die deutsche Sprache das Wort 'lieben'." Damit bezieht er sowohl den genitalen, biologisch-triebhaften Aspekt ein als auch den personalen, emotional-ästhetischen. Analog dazu wäre dem Terminus "Sexualerziehung" der Vorzug zu geben. Allerdings scheint uns das eben zitierte Begriffsverständnis nach FREUD die Tatsache menschlicher Zweigeschlechtlichkeit nicht genügend zum Ausdruck zu bringen. Daher soll vorwiegend der Begriff "Geschlechtererziehung" verwandt werden, der diesem "Grunddatum menschlicher Existenz" (STÖCKMANN 1969, S. 73) eher Rechnung zu tragen scheint. Unproblematisch ist jedoch auch er nicht. Versteht man ihn als Erziehung zur "optimalen Gestaltung der Geschlechter- und Geschlechtsgemeinschaft" (BRAUER 1968, S. 15), so wird er zu umfassend und damit vieldeutig und vage. Die Gefahr wäre nicht von der Hand zu weisen, daß "die spezielle Triebproblematik aus dem Blick gerät" (SCARBATH 1969, S. 17). Außerdem dürfte diese weite Begriffsfassung auch einer ideologiekritischen Betrachtung Angriffspunkte bieten; denn hier könnte auch die Absicht einer Perpetuierung tradierter Geschlechterrollen mitschwingen. Solche Tendenzen würden "die Emanzipationsproblematik der Mädchen schlicht (zu) ignorieren" (ROHDE-DACHSER 1970, S. 163). Dieser Vorbehalte wegen erscheint hier eine eindeutige terminologische Festlegung wenig ratsam. Neben "Geschlechtererziehung" werden die Begriffe "Sexualerziehung", "geschlechtliche Erziehung", "Geschlechtserziehung" und "sexuelle Erziehung" in gleicher Bedeutung benutzt, ohne daß jeweils eine Sinnverengung oder

-erweiterung "durch alternierenden Sprachgebrauch" (SCARBATH 1969, S. 18) angezeigt werden soll. Sie alle bedeuten das Gesamt der erzieherischen Hilfen zu einer Humanisierung menschlicher Geschlechtlichkeit oder Sexualität und darüber hinaus der menschlichen Gesamtpersönlichkeit; womit bereits angedeutet werden soll, daß es sich nicht um ein isoliertes Geschehen im Reifungsprozeß, sondern um einen Akzent der Gesamterziehung handelt. Dieses noch wenig konkrete Begriffsverständnis wird in den weiteren Ausführungen mit Inhalt zu füllen sein.

Begrifflich klar zu trennen von den eben genannten Termini ist allerdings der der "Sexualpädagogik". Jene bedeuten die Praxis, das erzieherische Handeln in diesem Spezialbereich, während unter diesem die Theorie, das Nachdenken über diese Erziehung, zu verstehen ist. Diese klare Trennung wird in der Fachliteratur nicht immer genügend beachtet; "Pädagogik" erweist sich häufig als Oberbegriff für Theorie und Praxis der Erziehung - so bei BACH (1976) und BLEIDICK (1974), was Anlaß zu Mißverständnissen sein könnte. So dürfte die Forderung BREZINKAs (1975, S. 189) durchaus berechtigt sein, daß man " - wie es allein zweckmäßig ist - daran festhält, daß 'Pädagogik' grundsätzlich Theorie und niemals Praxis bedeuten soll." Ferner ist zu beachten, daß alles Nachdenken über Erziehung der Theorie zuzurechnen ist und sehr wohl auch auf nicht- oder vorwissenschaftlicher Ebene geschehen kann. Daraus ergeben sich weitere terminologische Meinungsunterschiede: Während etwa DOLCH (1960, S. 107) anregt, "konsequent nur die Wissenschaft als Pädagogik zu bezeichnen", wird ihr andererseits der Wissenschaftscharakter ausdrücklich abgesprochen, wenn sie als "technologische Kunstlehre" (DÖPP-VORWALD 1964, S. 21) oder als "Erziehungslehre" und "Praktische Pädagogik" (BREZINKA 1975, S. 186) verstanden wird. In diesem Fall ist ihr die Erziehungswissenschaft neben- oder überzuordnen, deren Aufgaben "die Erfassung und Beschreibung der Erziehungswirklichkeit in Gegenwart und Geschichte nach ihren besonderen

Gestalten und übergreifenden Strukturen" sowie "die erziehungsphilosophische Frage nach dem Wesen der Erziehung" (DÖPP-VORWALD 1964, S. 16) sind; ebenso kann sie auch auf den ersteren Bereich beschränkt bleiben, wenn man wie BREZINKA die "Philosophie der Erziehung" als dritte Disziplin unterscheidet. Diese Disziplinen bilden nach DÖPP-VORWALD (1964, S. 22) eine "bruchlose Einheit", die von BREZINKA (1975, S. 212) als "Möglichkeit einer pädagogischen Gesamttheorie" zwar verneint, als "Einheit des pädagogischen Wissens" in der Person des Erziehers oder Erziehungstheoretikers jedoch bejaht wird. In diesem Sinn kann "Pädagogik" also auch als Oberbegriff für alle Theorie der Erziehung gebraucht werden, wie es in der vorliegenden Arbeit geschieht, wobei zwischen Aussagen der praktischen und der wissenschaftlichen Theorie nicht immer scharf unterschieden wird. Die wesentliche Forderung nach begrifflicher Klarheit in diesem Punkte darf als erfüllt gelten, wenn Theorie und Praxis eindeutig unterschieden, diese als Erziehung, jene als Pädagogik bezeichnet werden. Daß diese notwendige terminologische Trennung nicht immer eingehalten wird, mag dadurch zu erklären sein, daß da, wo beide Begriffe Prozesse meinen, diese häufig gleichzeitig ablaufen: erzieherisches Handeln wird oft von pädagogischen Gedankengängen unmittelbar begleitet.

Unter Erziehung kann verstanden werden "die planmäßige Tätigkeit, durch welche die Erwachsenen das Seelenleben von Heranwachsenden bilden" (DILTHEY 1958, S. 69) oder als "verantwortliches Handeln und ein der Verantwortung aufgegebener Geschehenszusammenhang, deren Ziel es ist, die Dispositionen des Heranwachsenden umfassend zu verbessern" (SCARBATH 1969, S. 18). Dieser Erziehungsbegriff schließt die funktionale Erziehung, welche nach DILTHEY (1958, S. 69) gleichsam als Nebenprodukt einer andersgerichteten Tätigkeit abfällt, aus; er beinhaltet jedoch sowohl Fremd- als auch Selbsterziehung, denn "als ein stellvertretender Dienst am werdenden Menschen wird die Erziehung dem reifenden Mün-

digkeitsgrad des zu Erziehenden entsprechend sich aufheben in Selbsterziehung, die ein Leben lang durchhält und periodisch der fremderzieherischen, andragogisch abgestimmten Impulse bedarf" (RÖHRS 1968, S. 57).

Unter Dispositionen sind zu verstehen die "angeborene oder durch Umwelteinwirkungen beeinflußte Reaktionsbasis ..., die in häufig wiederholten Verhaltensweisen erkennbar wird" (WEGENER 1969, Sp. 653) oder "die relativ dauernden angeborenen oder erworbenen Bereitschaften (Potenzen) und Neigungen (Tendenzen) zum Vollzug spezieller Funktionen" (DOLCH 1960, S. 47). Eine sich als Dispositionsverbesserung verstehende Erziehung ist nach diesen Definitionen gekennzeichnet

a) durch ihren Anspruch, die Zukunft zu beeinflussen. Sie begnügt sich nicht mit Augenblickserfolgen, sondern ihre Einwirkungen sollen möglichst nachhaltig sein,
b) durch die Mittelbarkeit ihrer Beeinflussung. Nicht das Verhalten des Zöglings soll direkt verändert werden, sondern in ihm sollen die Voraussetzungen für ein als wünschenswert erachtetes Verhalten geschaffen oder gesteigert werden.

In diesem letzteren Merkmal, dem des Indirekten, dürfte vornehmlich auch die Erfolgsungewißheit der Erziehung begründet sein. Sie sieht nicht menschliches Verhalten oder Handeln als "machbar" an, sondern allenfalls die Bereitschaft dazu. Um diese zu wecken, muß sich Erziehung an alle Schichten menschlichen Seins wenden, sowohl an die biologischen als auch die geistigen, die freilich - wie in den weiteren Ausführungen noch mehrfach anklingen wird - niemals als getrennte Teilbereiche anzusehen sind, sondern in einem derartigen gegenseitigen Bedingungs- und Durchdringungsverhältnis stehen, daß es als unzulässig erscheint, überhaupt vom Menschen als Leib-Geist-Wesen zu sprechen, er vielmehr stets als Ganzheit zu betrachten ist.

Dieses Ansprechen des ganzen Menschen unterscheidet auch die Erziehung von der Dressur. Diese versucht, Verhalten direkt zu verändern, "Assoziationsreflexe zu erzeugen" (DOLCH 1960, S. 49), ohne dabei den Geist oder die Entscheidungsfähigkeit des Objekts zu berücksichtigen. Bei einer ganzheitlichen anthropologischen Sichtweise ist Dressur beim Menschen demnach ein Widerspruch in sich. Selbst wo man glaubt, rein biologische Schichten - den "endothymen Grund" (LERSCH 1970) - anzusprechen, beim Kleinkind oder beim Schwerbehinderten etwa, wo Anpassung oder Gewöhnung vorherrschen, wird Erziehung allenfalls dressurähnlich, stets aber ruft sie auch geistige Akte hervor. Reine Dressur dürfte daher beim Menschen nicht möglich sein. SPECK (1970, S. 109), der Dressur und Erziehung nicht als "Gegensätze, die sich ausschließen" sieht, geht von einem anderen Begriffsverständnis aus. Für ihn ist Dressur lediglich mechanisches Lernen, das er im Gegensatz zum einsichtigen Lernen sieht. In der Tat lernt der Mensch vieles mechanisch und zunächst ohne Einsicht, ohne daß solches Lernen als Dressur zu bezeichnen wäre, denn auch mechanisiertes Verhalten kann denkend nachvollzogen werden. Menschliche Lernvorgänge enthalten "Elemente, die für das Verhalten der Tiere kennzeichnend sind, im menschlichen Verhalten jedoch nur innerhalb dieses Prozeßganzen eine bestimmte Funktion übernehmen" (CORRELL 1970, S. 43). Diese Elemente dürften bei der Erziehung des Kleinkindes oder des Schwerbehinderten eine größere Rolle spielen als beim älteren Nichtbehinderten, ohne allerdings jemals ganz zu verschwinden oder ausschließlich zu werden. "Immerhin mußte aber der Erziehungsbegriff so formuliert werden, daß auch das Hineingreifen in die biologische Region miterfaßt wird" (DOLCH 1960, S. 56).

Schließlich ist noch festzustellen, daß einer sich als Dispositionsverbesserung verstehenden Erziehung ein Wertmoment notwendig immanent ist. Wenn nämlich der Erziehende im Zögling etwas verbessern will, muß er dazu eine Vorstellung von der Höherwertigkeit seines Zieles besitzen. Dadurch

aber wird die Erziehung relativiert, denn die ihr vorangestellten Werte und Normen können mit denen der jeweiligen Gesellschaft identisch, ihnen gegenüber aber auch indifferent sein oder ihnen widersprechen. "Ob eine Einwirkung Erziehung oder Verziehung genannt wird, hängt von der Werteinstellung des Sprechenden ab" (DOLCH 1960, S. 56).

Wo der Begriff "Heilpädagogik" genannt wird, ist er zu verstehen als Sammelname für "diejenige Pädagogik, welche vor die Gesamtheit der über das Durchschnittsmaß hinausgehenden Erziehungsschwierigkeiten gestellt ist" (MOOR 1957, S. 202). In gleicher Bedeutung werden besser die Begriffe "Sonderpädagogik" als "die Theorie der Erziehung jener Kinder, die wegen ihrer gegebenen oder gewordenen Eigenart nicht in der üblichen, sondern in einer jeweils besonderen Weise erzogen werden müssen" (BESCHEL 1967, S. 12) oder "Pädagogik der Behinderten" (BLEIDICK 1969, S. 30) benutzt, da der Begriff "Heilpädagogik" zu viele verschiedene Deutungen erfahren mußte und somit "mißverständlich" (BESCHEL 1967) geworden ist.

Auch "geistige Behinderung" ist durchaus kein eindeutiger Begriff. Als Synonyma werden verwandt: "Praktische Bildbarkeit" (BACH 1971 a, S. 17), "motorische Bildbarkeit" (SPECK 1970, S. 9; PHILIPPS 1969, Sp. 378), "Schwachsinn" oder "Imbezillität". MÜHL (1971, S. 163) bezeichnet den Begriff geistige Behinderung als fragwürdig und schlägt statt dessen "Erziehungsbehinderung" vor. Dieser Begriff ist allerdings wenig ergiebig, da er zwar zutrifft, aber nicht genügend abgrenzt. Er eignet sich wohl mehr als sonderpädagogischer Oberbegriff, da letztlich "alle Behinderten in ihrer Bildsamkeit gestört und in ihrer Erziehung behindert sind" (BLEIDICK 1970, S. 504). Geistige Behinderung ist weder nach "oben" zur Lernbehinderung noch nach "unten" zur Nichtschulfähigkeit klar abgegrenzt. Eine eingehende Betrachtung über das Wesen der geistigen Behinderung würde den Rahmen einer vorausgeschickten Begriffsklärung sprengen müssen. Um aber zunächst einen praktikablen Begriff zu erhalten, soll

eine Definition BACHs (1971 a, S. 1) als Arbeitshypothese angenommen werden:

> "Als geistig behindert werden diejenigen Kinder bezeichnet, welche wegen der Schwere ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte (Hilfsschule) nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen könnten, die jedoch zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender Einordnung zu führen sind".

In ähnlichem Sinne äußern sich die "Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen" (1973), die jedoch die Grenzbereiche präziser und konkreter fassen. Als Grenze zur Lernbehinderung wird hier ein voraussichtlicher Mißerfolg in den oberen Klassen der Primarstufe der Schule für Lernbehinderte gesetzt. Als Voraussetzungen für die Aufnahme in die Schule für Geistigbehinderte gelten hier sinnvoller Umgang mit Material, Verständnis für einfache Mitteilungen, die Fähigkeit zum Erlernen sozialen Verhaltens und ein entsprechender Gesundheitszustand.

Damit ist klargestellt, daß der Begriff "geistige Behinderung" pädagogisch zu verstehen ist (s.a. BERNART 1970, S.29). In der vorliegenden Literatur finden wir diesen Begriff in uneinheitlicher Schreibweise. Da steht "geistigbehindert" neben "geistig behindert". Für die vorliegende Arbeit wird die Bezeichnung "geistigbehindert" gewählt, da sie - obwohl vom sprachwissenschaftlichen Standpunkt nicht unangreifbar - den übrigen sonderpädagogischen Termini ("lernbehindert", "sehbehindert" usw.) analog ist und somit einer Einordnung in ein sonderpädagogisches System mehr entgegenkommt.

2. ANTHROPOLOGISCHE FRAGESTELLUNGEN

Vor der Behandlung eines im doppelten Sinne speziellen pädagogischen Themas - Erziehung in einem bestimmten Bereich (Sexualität) bei einer bestimmten Menschengruppe (Geistigbehinderte) - sollten einige anthropologische Probleme all-

gemeinerer Art erörtert werden, denn jedem erzieherischen Bemühen liegt ein bestimmtes Bild vom Menschen zugrunde, auf das hin erzogen wird. Mithin sind auch allen pädagogischen Überlegungen anthropologische Fragen angemessen, von denen allerdings keine letztgültigen Antworten im Sinne eines geschlossenen, allgemein verbindlichen Menschenbildes erwartet werden dürfen. Gerade das zu liefern, ist eine wissenschaftliche Anthropologie außerstande, sie sieht den Menschen bewußt unter verschiedenen Aspekten und ist bemüht um eine Integration dieser Sichtweisen; eben daraus aber darf sich kein fixiertes Menschenbild ergeben. Wissenschaftliche Anthropologie muß offen bleiben für die vielfältigen Möglichkeiten menschlichen Daseins. Sobald eine Anthropologie ein geschlossenes Menschenbild vorlegt, hat sie einen Aspekt verabsolutiert und den Charakter der Wissenschaft mit dem der Wertlehre vertauscht. Jede Wertlehre aber muß notwendig Normen entwickeln, nach denen gehandelt und beurteilt werden kann; diese Normen sind an dem der Wertlehre zugrundeliegenden Menschenbild ausgerichtet.

Das kann indessen nicht bedeuten, daß wissenschaftliche Anthropologie stets völlig wertfrei arbeitet. Schon wenn sie Wertlehren kritisch betrachtet und die Unangemessenheit ihrer verabsolutierten Sichtweisen aufdeckt, muß sie ihrerseits notwendig wertend vorgehen. Zudem bleibt Objektivität für die Wissenschaft ein zwar zu erstrebendes, nie aber voll zu erreichendes Ideal. Dies gilt im besonderen Maße für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Hier bleibt "das Faktum der Weltanschauungszersplitterung, insofern also der Relativismus und insofern der bohrende Zweifel an der Eindeutigkeit und Allgemeingültigkeit der Wissenschaft überhaupt" (SPRANGER 1963, S. 17). Demnach wäre es eine intellektuelle Unredlichkeit, für wissenschaftliche Aussagen absolute Gültigkeit zu beanspruchen; sie können allenfalls als logisch richtig oder als vorläufig nicht falsifiziert anerkannt werden. Korrekte wissenschaftliche Arbeit muß

sich also ihrer Voraussetzungen und ihres eigenen Standorts stets kritisch bewußt bleiben (s. dazu auch RÖHRS 1968, S. 12 f) und in Rechnung stellen, " daß Wissenschaft die riskanteste Bewußtseinsform ist, in der der Fehlerquotient prinzipiell den Gewißheitsquotienten übersteigt und jede Wissenserweiterung nach einiger Zeit unweigerlich an den Punkt führt, an dem das Wissensganze fragwürdig wird und auf einen neu auszuarbeitenden Boden gestellt werden muß " (ROMBACH 1974, S. 11).

In der vorliegenden Arbeit soll nun zunächst auf zwei Phänomene menschlichen Seins, die für unser spezielles Thema besonders relevant erscheinen, näher eingegangen werden: auf den Menschen als moralisches und als geschlechtliches Wesen. Dabei werden notwendig auch andere Aspekte aufgegriffen werden müssen. Ebenso wird die enge Verflechtung beider Bereiche zu untersuchen sein.

2.1. Zum Problemfeld der Normen

Menschliche Handlungen werden ausgerichtet und beurteilt nach bestimmten Normen, denen wiederum ein bestimmtes, von einer Wertlehre für allgemein verbindlich erklärtes Menschenbild zugrundeliegt. Normgebung und Erziehung sind teilweise identisch, zumindest in ihrer Zielsetzung, menschliches Verhalten zu regulieren. Normen beeinflussen den Erziehungsprozeß teils bewußt und direkt als Erziehungsziele, teils unbewußt und indirekt als unreflektiert von Erzieher oder Zögling übernommene Werthaltungen (s. KLAFKI 1971b, S. 15ff).

2.1.1. Begriffsklärungen

Zunächst verstehen wir unter dem Begriff "Norm eine Soll-Vorschrift oder Richtschnur wie auch einen Maßstab der Beurteilung oder der Bewertung von Menschen und Handlungen. In diesem Begriffsverständnis ist also sowohl der Feststellungs- als auch der Aufforderungscharakter der Normen (PIEL 1969, Sp. 2400 ff) angesprochen.

Einer unkritischen Verwendung dieses Begriffes steht allerdings entgegen, daß er in sehr verschiedener Bedeutung gebraucht werden kann, wodurch eine "Umschreibung des je Gemeinten" (PIEL 1969, Sp. 2402) notwendig wird, um Unklarheiten vorzubeugen. Im derzeitigen Sprachgebrauch lassen sich folgende Versionen des Begriffes unterscheiden:

a) In seiner descriptiven Bedeutung meint er das Weitestverbreitete, den Durchschnittswert (statistische Norm). Diese Norm findet vor allem in der Psychologie Anwendung; auf sie werden zu vergleichende Merkmale verschiedener Individuen bezogen, wobei angenommen wird, daß bei der überwiegenden Zahl der Individuen das jeweilige Merkmal in mittlerer Ausprägung auftritt und mit steigender bzw. sinkender Ausprägung die Anzahl der Merkmalsträger gleichmäßig geringer wird (Normalverteilung). In diesem Sinne könnte das Häufige als normal, das Seltene als abnorm gelten. PIEL weist auf die Relativität dieser Norm hin, sie sei "subjektiv gekennzeichnet durch die Beliebigkeit in der Bestimmung ihrer Grenzen und objektiv durch die Möglichkeit ihrer Gesamtverlagerung" (Sp. 2400).

b) Die teleologische Norm bedeutet entweder das Maximum des Möglichen, ein "den Erscheinungen zugrundeliegendes immanentes Ordnungsprinzip" oder auch die eigentliche Idealnorm, den "Wert als verpflichtendes Sollen, die anzustrebende Aufgabe" (Sp. 2401). Hier handelt es sich um ein anzustrebendes, aber wohl kaum voll erreichbares Vor- oder Leitbild.

c) Dieser Idealnorm verwandt, aber von ihr zu unterscheiden durch die prinzipielle Realisierbarkeit, ist die Optimal-Norm, deren Kennzeichen Gleichgewicht, Angemessenheit und Harmonie sind. "Ihre Gesamtposition zwischen zwei Extremen (Übermaß und Mangel) ist oft nicht eindeutig bestimmbar" (Sp. 2401).

d) Als Optimal-Norm des Einzelnen zu sehen ist die Individual-Norm, "das der Einmaligkeit seiner Individualität spezifisch Zukommende" (PIEL 1969, Sp. 2402). HOFSTÄTTER (1963, S. 219) nennt sie die "funktionale Norm" und definiert sie als "den einem Einzelwesen hinsichtlich seiner Zielsetzungen und Leistungen gemäßen Zustand". So drückt dieser Normbegriff das aus, was man etwa unter geistiger Gesundheit versteht (s.a. MATTEJAT 1971). Analog dazu formuliert OESTEREICH (1964, S. 9) als Ziel der Sexualerziehung die "geschlechtliche Gesundheit", die er wie folgt umschreibt:
"Es geht dabei um das harmonische Zusammenspiel derjenigen somatischen und psychischen Lebensfunktionen, die für die seinsgerechte Erfüllung der geschlechtlichen Bestimmung eines Menschen als Mann oder als Frau im persönlichen wie im gesellschaftlichen Rahmen erforderlich ist."
Die Relativität auch dieses Normbegriffes wird deutlich, wenn auf ihn bezogene, scheinbar fest umrissene Termini wie das Begriffspaar "Gesundheit-Krankheit" aus soziologischer Sicht auf Kritik stoßen (PARSONS 1968).

e) Vollends ohne Bezug auf ein Vorgegebenes ist die subjektive Norm. Maßstab ist hier das Gefühl, der Standpunkt oder überindividuell das sogenannte "gesunde Volksempfinden". PIEL (1969, Sp. 2402) weist auf die Unzulänglichkeit dieser Norm als Orientierungshilfe hin, wenn sie nicht zugleich "kontrollierter Niederschlag zureichender Erfahrung an Objektivem selbst" sei. Dazu muß allerdings vermerkt werden, daß - wenn diese Bedin-

gung erfüllt ist - es sich streng genommen nicht mehr um eine subjektive Norm handelt. In reiner Form wären solche Normen nur vorstellbar, "wenn sie in der Tiefe des endothymen Grundes erlebt werden als Forderungen, die über dem Dasein 'des Menschen' stehen" (LERSCH 1970, S. 199), also vor oder jenseits aller Erfahrung.

f) Elemente aller vorgenannten Begriffsverständnisse dürfte die soziale Norm enthalten. Unter ihr verstehen wir einen "Standard, den die Mitglieder einer Gruppe herausgebildet haben" (FRÖHLICH 1971, Sp. 660) oder "eine Idee, die in die Form einer Aussage darüber gebracht werden kann, was andere Menschen tun sollten und tun müßten, was man unter gewissen Umständen von ihnen erwartet" (HOMANS 1960, S. 136).

Der Grad der Verbindlichkeit einer Norm ist auch abhängig davon, ob sie ihren Niederschlag in positiv gesetztem Recht oder in bloßen gesellschaftlichen Konventionen gefunden hat; danach richtet sich auch die Schärfe der Sanktionen, mit denen ihre Nichtbeachtung geahndet wird. Der Hauptanteil an der Bildung einer sozialen Norm dürfte der statistischen und der subjektiven Norm zuzusprechen sein. Die Vorstellungen und Empfindungen der Mehrheit der Gruppenmitglieder, sofern diese den einzelnen durch Kommunikation bekannt werden, konvergieren mehr und mehr. Da gleichzeitig jede Gruppe auch eine Zweckgemeinschaft ist oder gemeinsame Ziele verfolgt, müssen bei der Bildung des gemeinschaftlichen Normenhorizontes auch finale oder teleologische Elemente mitbestimmend sein. Schließlich dürfte der Sinn für Maß, Harmonie und Angemessenheit auch die Optimal- und die Individualnorm berücksichtigen.

In der vorliegenden Arbeit soll der letzte, der soziologische Normbegriff verwendet werden. Anderslautende Sinndeutungen an einigen Stellen sollen eigens vermerkt werden.

Nach CHRISTENSEN (1971, S. 128) ist zwischen "Norm" und "Wert" dahingehend zu unterscheiden, daß der Wert der Maßstab des Individuums ist, der von der Norm als Maßstab der Gruppe beeinflußt wird. "Eine vollkommene Anpassung zwischen Werten und Normen wird wohl kaum je erreicht werden, und doch sind Werte auf der persönlichen Ebene das Gegenstück zu Normen auf der gesellschaftlichen Ebene." Indessen sollte die Beeinflussung von Norm und Wert als wechselseitige gesehen werden, die Werte vieler Individuen dürften nicht ohne Bedeutung für die Gestaltung der Gruppennorm sein. Beide aber "gehen als intervenierende Variable in das menschliche Verhalten ein und beeinflussen sowohl das Verhalten als auch dessen Konsequenzen" (S. 17).

Unter Moral ist zu verstehen ein gewisser hierarchisch geordneter Bestand an Normen, dem sich ein Individuum oder eine Gruppe verpflichtet fühlt und der in den meisten Fällen an einem obersten Wert ausgerichtet ist.

Ethik dagegen ist die philosophische Disziplin, deren Gegenstand die Moral bzw. die Vielheit der Moralen ist. In allen ethischen Überlegungen besteht insofern ein Consensus, als Vorhandensein und Notwendigkeit irgendwelcher Normen nicht ernsthaft bestritten wird. In der Tat fühlt wohl jeder Mensch sich in Handeln und Urteil irgendwelchen Maßstäben verpflichtet, wenn er auch nicht immer beides streng nach ihnen ausrichtet. Die Notwendigkeit eines solchen Normenbestandes ist vor allem in der Tatsache begründet, daß der Mensch Sozialwesen ist; das Zusammenleben menschlicher Individuen muß irgendwie regelhaft gestaltet sein. Nur ein völlig isolierter Einsiedler könnte seine Handlungs- und Urteilsentscheidungen ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der sachlichen Richtigkeit treffen.

Da aber eine solche Lebensweise für kaum einen Menschen zutrifft, sind menschliche Handlungen in erster Linie nach moralischen Gesichtspunkten zu beurteilen, d.h. vor der

Frage nach der Zweckdienlichkeit einer Handlung hat die nach ihrer Auswirkung auf andere Personen zu stehen. Dabei besteht zumindest in der Theorie ein allgemeiner Konsens darüber, "daß die Interessen anderer Personen in unseren Handlungen in irgendeiner Weise zu berücksichtigen sind, z.B. nicht zugunsten eigener Interessen geschädigt, eventuell sogar zuungunsten eigener Interessen gefördert werden sollen" (DELIUS 1969, S. 43).

Es darf also zunächst als zutreffend bezeichnet werden, daß Normen und Normenkomplexe aus den Bedürfnissen des menschlichen Miteinanders abzuleiten sind. Wenn dem aber so ist, dann müssen ihnen neben theologischen und philosophischen auch psychologische und soziologische Fragestellungen angemessen sein.

2.1.2. Zur Entstehung der Moralen

Ein Hauptproblem der Ethik, wohl so alt wie sie selbst, ist die Frage, ob Normen von Menschen gesetzt, also nur Ergebnis geschichtlicher Prozesse seien, oder ob naturhaft im Menschen ein Wissen um das rechte Handeln angelegt sei, und ob die Normen seines Handelns und Urteilens von zeitloser Gültigkeit seien. Jede Aussage darüber bedarf als Prämisse wiederum eines bestimmten Menschenbildes; eine ewige Wertordnung setzt den erkennenden, rational bestimmten Menschen voraus, eine gesetzte Ordnung geht eher vom emotional oder willengeleiteten Menschen aus. Von solchen unterschiedlichen Ausgangspunkten her kann sowohl die inhaltliche Verschiedenheit einzelner Normen als auch die unterschiedliche Stärke ihres Geltungsanspruchs erklärt werden.

2.1.2.1. Verschiedene naturrechtliche Ansätze

Eine Antwort wird zuerst von PLATON im Sinne des ideellen Naturrechts des apriorischen Wissens um Gut und Böse und des naturhaft gegebenen Wollens des sittlich Guten gegeben. Diese Erkenntnis hat dann, wie seine gesamte Philosophie, das Denken des Abendlandes maßgebend beeinflußt. Schon zu seiner Zeit aber wurden entgegengesetzte Auffassungen laut, die ihn ja erst zur Formulierung seiner Überzeugung nötigten. So lehrten die Sophisten, sittliche Normen seien nicht naturgegeben und absolut, sondern rein willkürliche menschliche Setzungen, "etwa Herrschaftsinstrumente der Starken oder bloße Schutzvorkehrungen der Schwachen, die sich selbst nicht durchzusetzen vermögen" (OEING-HANHOFF 1970, S. 20). Beide Denkrichtungen haben im weiteren Verlauf der abendländischen Geistesgeschichte ihre Verfechter gefunden. Eine letztgültige Entscheidung dieser Frage dürfte gerade heute weniger denn je zu erwarten sein; sie wird wohl weiterhin vom Einzelnen entsprechend seiner weltanschaulichen Prämissen getroffen werden. Vorwissenschaftliche Erfahrungen und Forschungsergebnisse der Sozialanthropologie zeigen, daß zwar alle Menschen ihr Handeln nach irgendwelchen Prinzipien ausrichten, diese Prinzipien selbst aber individuell verschieden und zudem wandelbar sind.

Von daher ist nur auf eine weite Verbreitung eines dem Menschen eigentümlichen sittlichen Empfindens zu schließen, nicht aber auf die absolute Gültigkeit moralischer Forderungen. Diese wird im Gegenteil stark relativiert durch "die unbestreitbare Tatsache, daß zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Gemeinschaften, Kulturkreisen, Personen, sehr verschiedene Moralen mit dem Anspruch auf unbedingte Gültigkeit aufgetreten sind und noch auftreten" (DELIUS 1969, S. 44 f).

Man kann daraus schließen, daß möglicherweise ein gewisser "Wertsinn" (BOPP 1930), ein diffuses Normempfinden dem Menschen eigentümlich und naturgegeben ist; das Konkret-Inhaltliche der jeweiligen Moral aber ist gewiß teils der Tradition entnommen, teils von Sachzwängen diktiert, jedenfalls nicht vorgegebenes Wissen, denn wie hätte es sonst zu einer solchen Vielzahl von Moralen kommen können. Diese Feststellung gilt nicht nur für die einzelne Norm, auch das einer Moral jeweils vorangestellte "höchste Gut" ist geschichtlichem Wandel unterworfen gewesen. Letztlich, d.h. für die Auswirkung auf das Leben, ist aber die Frage, ob moralisches Bewußtsein angeboren oder angelernt sei, unerheblich; wichtiger ist, welche Forderungen eine Moral stellt und wie weit sie befolgt werden.

Für diese Frage nach dem Inhalt einer Moral und dem Grade ihres Geltungsanspruchs ist allerdings - wie schon angedeutet - das ihr zugrundeliegende Menschenbild von Bedeutung; aus einem "ideellen" Naturrecht (WELZEL 1951, S. 11) dürften vorwiegend strenge Normen abzuleiten sein, die zudem, da sie als inhaltlich vorgegeben und damit metaphysisch überhöht gedacht werden, mit gesteigertem Geltungsanspruch auftreten.

Der Gedanke PLATONs vom naturhaft vorgegebenen Wissen um das sittlich Gute ist in einigen Naturrechtstheorien in der Richtung fortentwickelt worden, daß man sittliche Normen inhaltlich aus den vorgefundenen Naturgesetzen ableitete. Dies geschah zunächst bei den Stoikern (OEING-HANHOFF 1970, S. 25). Sie lehrten, das wahre sittliche Leben sei das naturgemäße Leben. Diese Lehre wurde dann von THOMAS von AQUIN weiterentwickelt. Nach ihm sind oberste sittliche Prinzipien aus dem Naturgesetz abzuleiten, das seinerseits am ewigen göttlichen Gesetz teilhabe. THOMAS leitet aber nur allgemeine Grundsätze aus dem Naturgesetz ab, inhaltlich konkrete Normen des Handelns müssen nach seiner Lehre durch die menschliche Vernunft bestimmt werden (HIRSCHBERGER 1961, S. 90; OEING-HANHOFF 1970, S. 29). Auf das Naturgesetz verpflichtet ist der Mensch nur insofern, als er kraft

seiner Vernunft erkennen kann, daß es gut und gerecht ist. "Das oberste naturrechtliche Gebot besteht danach in der formalen Anweisung, der Vernunft gemäß zu handeln" (STRATENWERTH 1969, S. 281). So begründet THOMAS auch die Unsittlichkeit des Geschlechtsaktes ohne Ziel der Zeugung nicht damit, daß eine solche Handlung der naturgemäßen Bestimmung der Geschlechtlichkeit zuwider sei - wie es in "Humanae vitae" dargestellt wird -, sondern mit der Feststellung, sie laufe der vernunftgemäßen Aufgabe der Arterhaltung zuwider. Wenn wir anerkennen, daß Vernunft nicht im leeren Raum entscheiden kann, sondern konkrete geschichtliche Gegebenheiten einzubeziehen hat, so dürfte es zur Zeit des THOMAS tatsächlich sittlich wie sozio-ökonomisch richtig gewesen sein, so viele Nachkommen wie möglich zu zeugen; heute, in einer Zeit der drohenden Übervölkerung der Erde, sollten die Forderungen des thomistischen "bonum humanum" anders lauten.

Fast gleichzeitig mit der durch THOMAS verkündeten rationalistischen Auffassung des Naturrechts lehrte DUNS SCOTUS eine voluntaristische, die, vornehmlich von angelsächsischen Philosophen aufgegriffen und fortentwickelt, schließlich zum reinen Positivismus führte. Zunächst wird dem Primat der Vernunft der des Willens gegenübergestellt. Nach der Auffassung des THOMAS wollte GOTT die natürliche Ordnung, weil sie gut und vernünftig ist; nach der des DUNS SCOTUS ist sie gut, weil GOTT sie so wollte. Die sittliche Wertordnung als reiner Willkürakt GOTTes ist nur noch in ihrer Spitze, in GOTT selbst, unverrückbar. So bleibt als einziger Naturrechtssatz das Verbot des Gotteshasses übrig, alle anderen Normen sind dem freien menschlichen Willen überlassen, dürfen lediglich dem obersten Gebot nicht zuwiderlaufen. Dieser Voluntarismus wird dann von OCKHAM dahingehend erweitert, daß selbst das Böse geboten sein kann, wenn GOTT es befiehlt. Da die gesamte Wertordnung willkürlich, mithin auch anders denkbar ist, sind soziale Normen nur noch durch das positive, d.h. menschlich gesetzte Recht zu begründen. Die Rechtsphilosophie von HOBBES ist schließlich ein jeg-

licher Metaphysik barer Positivismus. Naturrechtsdenken hat bei ihm - ähnlich wie in der Antike bei den Sophisten - nur noch insofern einen Ort, "als sich aus der Natur des Menschen jedenfalls die Notwendigkeit einer positiv gesetzten Ordnung - wenn auch kein materialer Maßstab mehr - ergibt" (DELIUS 1969, S. 284). Im ursprünglichen Zustand herrschte, da jeder ungehemmt nach Macht und Besitz strebte, ein Kampf aller gegen alle. Von Natur aus sei "homo homini lupus" (HIRSCHBERGER 1961, S. 130f), daher sei, durch den Selbsterhaltungstrieb und durch die Vernunft diktiert, eine allgemeine Übereinkunft, ein Staatsvertrag notwendig geworden. "So entspringt aus dem bloßen Willen zur Macht oder der Idee des subjektiven Rechtes die Idee des objektiven Rechtes, der Friede, der auf dem Halten der Verträge, am letzten Ende auf dem vernünftigen Gesamtwillen beruht" (VORLÄNDER 1966, S.259). Daraus leitete HOBBES die absolute Gültigkeit des positiven Rechtes ab, die nicht durch wie auch immer vorgegebene Normen beschränkt sein dürfe. Auch HUME kannte kein sittlich Gutes an sich; gut war ihm nur das, was Lust und Nutzen bringt; bewertet werde es durch Gefühl und Neigung, nicht durch Vernunft (HIRSCHBERGER 1961, S. 130f). "Eine Handlung, eine Gemütsbewegung, ein Charakter sind gut oder schlecht. Warum? Weil ihr Anblick ein Wohlgefallen oder Mißvergnügen besonderer Art hervorruft" (DELIUS 1969, S. 59). Damit wurde HUME zum Vorläufer des Utilitarismus, der die individualistischen Gedanken des Hedonismus und Eudämonismus auf das soziale Leben übertrug.

Die utilitaristischen Theorien erheben nicht mehr das Glück des Einzelnen, sondern nach der bekannten Formel BENTHAMs "das größte Glück der größten Zahl" zum obersten Prinzip der Sittlichkeit. Dieses Prinzip wird offensichtlich auch von RUSSELL als gültig anerkannt, wenn er dem ethischen Rigorismus, der sittliche Normen auch dann unverändert beibehalten will, wenn sie offensichtlich von der Mehrheit nicht mehr befolgt werden, entgegenhält, "daß die Frage, ob eine Regel

gut oder schlecht sei, gleichbedeutend sei mit der Frage, ob sie das menschliche Glück fördere oder nicht" (1970, S. 158).

Die jetzige Sexualmoral hält RUSSELL für schädlich, da sie bewußte oder unbewußte Schuldgefühle produziere und die gesamte Moral in Mißkredit bringe, wenn nämlich "die Menschen dadurch auf den Gedanken kommen, daß, wenn Ehebruch entschuldbar ist, auch Faulheit, Unehrlichkeit und Lieblosigkeit entschuldbar seien" (S. 158).

Unter diesem Aspekt erstellt er auch einige Prinzipien für eine Sexualmoral, die den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen entspreche:

1. Frauen sollten aus gesundheitlichen und pädagogischen Gründen möglichst vor dem 20. Lebensjahr keine Kinder haben.
2. Unverheiratete junge Menschen sollten im übrigen weitgehende sexuelle Freiheit haben. Da Enthaltsamkeit in diesem Alter weder wahrscheinlich noch wünschenswert ist, sollten vorübergehende intime Beziehungen aus Zuneigung der käuflichen Liebe vorgezogen werden. Zudem dürften solche Erfahrungen für die Wahl des späteren Ehepartners günstig sein, die Aussicht auf eine erfolgreiche Ehe also erhöhen.
3. Bei Ehescheidungen sollte nicht das Schuld-, sondern das Zerrüttungsprinzip gelten. Kinderlose Ehen sollten auf Wunsch eines, andere auf Wunsch beider Partner unter Einhaltung einer einjährigen Kündigungsfrist geschieden werden können, ohne daß dies für einen oder beide Partner entehrend wirke.
4. Sexuelle Beziehungen sollten - auch in der Ehe - vom wirtschaftlichen Makel befreit werden. Ein Entgelt stehe der Frau zwar für ihre Tätigkeit als Hausfrau und Mutter zu, nicht aber für die bloße Gewährung von

sexuellen Beziehungen, "und eine müßige Ehefrau ist im Grunde der Achtung nicht würdiger als ein Gigolo" (RUSSELL 1970, S. 160).

Es ist erkennbar, daß die Grundzüge dieser Moral rein positivistisch, d.h. nicht an zeitlos gültigen Gesetzen, sondern an menschlichen Interessen - individuellen wie gesellschaftlichen - ausgerichtet sind. Sie sind von Menschen gesetzt und können jederzeit geändert werden, wenn es die Gegebenheiten erfordern.

Indessen fand auch das Naturrechtsdenken weiterhin seine Verfechter. So trennt GROTIUS streng menschliches und göttliches Recht. Nach seiner Lehre hätte das Naturrecht auch Gültigkeit, wenn es GOTT nicht gäbe, es würde also unabhängig vom Schöpferwillen. Begründet wird es aus der Natur des Menschen, dessen Bestimmung das Leben in der Gemeinschaft sei, das sei durch Vernunft erkennbar. Die Staatsbildung erklärt er nicht wie HOBBES aus dem Selbsterhaltungstrieb, sondern aus der natürlichen Neigung des Menschen zur Geselligkeit. Ähnliche Gedanken vertraten auch PUFENDORF und WOLFF (VORLÄNDER 1932). Auch LEIBNIZ kannte eine Weltordnung, die nach ewigen Vernunftregeln aufgebaut ist. Von ihnen wisse der Verstand aufgrund eingeborener Ideen, "denn der ursprüngliche Beweis der notwendigen Wahrheiten stammt allein aus dem Verstande..." (n. VORLÄNDER 1966, S. 209). Hier schließt sich LEIBNIZ also der Denkweise PLATONS vom apriorischen Wissen an, ohne allerdings daraus auf eine Präexistenz der Seele zu schließen.

2.1.2.2. Die Zerstörung des Naturrechtsgedankens durch den ethischen Formalismus

Nach der Lehre KANTs aber ist es nicht möglich, aus der vorgefundenen Natur inhaltlich bestimmte allgemeingültige Normen abzuleiten, denn "alle praktischen Prinzipien, die ein

Objekt (Materie) des Begehrungsvermögens, als Bestimmungsgrund des Willens, voraussetzen, sind insgesamt empirisch und können keine praktische Gesetze abgeben" (1785, S. 127). Daher können niemals inhaltliche, sondern nur formale Maßstäbe sittlichen Handelns gesetzt werden. KANT läßt nicht einmal allgemeingehaltene Inhalte wie Glückseligkeit oder Vollkommenheit des Menschen als oberste Prinzipien der Sittlichkeit gelten, "weil materiale Prinzipien zum obersten Sittengesetz ganz untauglich sind (wie bewiesen worden), das formale praktische Prinzip der reinen Vernunft, nach welchem die bloße Form einer durch unsere Maximen möglichen allgemeinen Gesetzgebung den obersten und unmittelbaren Bestimmungsgrund des Willens ausmachen muß, das einzige mögliche sei, welches zu kategorischen Imperativen, d.i. praktischen Gesetzen (welche Handlungen zur Pflicht machen), und überhaupt zum Prinzip der Sittlichkeit sowohl in der Beurteilung als auch der Anwendung auf den menschlichen Willen in Bestimmung desselben tauglich ist"(S. 154 f). Der rein formale Charakter dieser Ethik wird von KANT selbst unterstrichen, wo er betont, daß einer Handlung, die zwar gemäß dem Gesetz, nicht aber ausschließlich um des Gesetzes willen vollbracht sei, lediglich "Legalität", nicht aber "Moralität" zukomme (S. 191). Somit könnte unbewußtes Handeln oder Handeln aus Neigung niemals sittlich gut sein, allenfalls erlaubt.

Dieses formal-ethische Prinzip wendet LEPP auf die Sexualmoral an, wenn er erklärt, nicht der Verzicht auf Geschlechtsgenuß, "der an sich völlig legitim ist" (1964, S. 245) sei moralisch zu bewerten, sondern allein das Motiv der Enthaltsamkeit. Geschehe sie etwa aus Treue zum abwesenden Gatten, sei sie moralisch hochwertig, aus Mangel an Gelegenheit dagegen wertneutral, aus mangelnder Liebesfähigkeit gar unmoralisch.

Gegen den Formalismus, wie er von KANT geprägt wurde, kamen Einwände auf. So wandte sich SCHILLER, selbst ein Jünger und Verehrer KANTs, gegen dessen ethischen Rigorismus, jedem Handeln aus Neigung moralische Qualität abzusprechen. Diesen Bedenken verlieh er Ausdruck in einer Xenie: "Gern dien ich den Freunden, doch tu ich es leider mit Neigung, und so wurmt es mir oft, daß ich nicht tugendhaft bin" (1950, S. 201).

2.1.3. Neue Erkenntnisse zur Bedeutung der Moralen

2.1.3.1. Die rationale Komponente: Moral als Kompensationsmechanismus

Die Worte SCHILLERs greift in jüngerer Zeit LORENZ (1970) zu einer Kritik an KANTs Ethik auf, die freilich weniger philosophisch als vielmehr psychologisch und ethologisch begründet wird und von diesem Standpunkt auch berechtigt erscheint. LORENZ geht von zwei - inzwischen wohl genügend verifizierten - Hypothesen aus: einmal ist der Mensch eben nicht n u r reines Verstandeswesen, zum anderen zwingt die sich fortentwickelnde Zivilisation ihn zu einer ebenso ständigen Vervollkommnung seiner Moral, d.h. der Bereitschaft, seine instinktiven Antriebe zu zügeln "und ihre Auswirkungen vorausschauend in verantwortlicher Selbstbefragung zu überprüfen" (S. 335). Dieser Schluß ergibt sich aus den Erkenntnissen der vergleichenden Verhaltensforschung, daß jede Art eine der Gefährlichkeit ihrer natürlichen Waffen entsprechende angeborene Hemmung ausgebildet habe, die das Individuum hindert, seine Artgenossen zu töten. Diese Hemmungen der "intraspezifischen Aggression" müssen desto verläßlicher wirken, je lebensbedrohender diese Waffen sind; daher sind sie beim Raubtier am stärksten ausgebildet, beim Menschen, der "von Natur aus ein verhältnismäßig harm-

loser Allesfresser ist" (S. 322 f), entsprechend geringer. Das wurde zur Bedrohung für den Bestand der menschlichen Art, als die Frühmenschen diesen Mangel durch die Erfindung von Waffen ausglichen; damit "wurde das vorher vorhandene Gleichgewicht zwischen den verhältnismäßig schwachen Aggressionshemmungen und der Fähigkeit zum Töten von Artgenossen gründlich gestört. Der Mensch befand sich nun etwa in der Lage, in die eine Taubenart versetzt würde, würde ihr ein grausames Naturspiel den Schnabel eines Raben verleihen" (S. 324). Die rasche Entwicklung der Zivilisation und damit auch der Tötungstechniken, bedingt durch die menschliche Fähigkeit zum begrifflichen Denken, zur Wortsprache und zur sofortigen Übernahme und Verbesserung der Errungenschaften anderer, hat das als Gegengewicht wirkende Potential an natürlichen Aggressionshemmungen weit hinter sich gelassen, wiewohl auch dieses nicht auf dem frühmenschlichen Stand verblieben ist.

Die Disharmonie zwischen der Effizienz der kulturgegebenen Tötungsmittel - in Verbindung mit dem "sogenannten Bösen", der intraspezifischen Aggression - und den naturgegebenen Tötungshemmungen hätte schon längst zur Selbstvernichtung der Menschheit führen müssen, "wenn nicht wunderbarerweise die Möglichkeit Erfindungen zu machen und die große Gabe der Verantwortlichkeit gleicherweise Früchte derselben spezifisch menschlichen Fähigkeit wären, der Fähigkeit, Fragen zu stellen. Wenn der Mensch, bisher wenigstens, an den Folgen seiner eigenen Erfindungen nicht zugrunde gegangen ist, so verdankt er dies seiner Befähigung, sich die Frage nach den Folgen seines Handelns vorzulegen und zu beantworten" (S. 324). Somit fällt der Moral die Aufgabe zu, diese Lücke zu schließen, eine - wie sich aus dem Vorangegangenen ergibt - lebenswichtige Aufgabe. Mit Recht bezeichnet daher LORENZ (S. 336) die Moral als einen "Kompensationsmechanismus", der im Verein mit vorgegebenen sozialen Instinkten "eine funktionelle Systemganzheit bildet",

die die durch den menschlichen Aggressionstrieb und die ihm zu Gebote stehenden Mittel aufgekommene Gefahr bannen soll. Vorläufig ist diese Aufgabe recht und schlecht gelöst; die ganz große Katastrophe ist bisher ausgeblieben, aber viele kleine und mittlere Katastrophen machen deutlich, daß die Menschheit sich dem Abgrund der Selbstvernichtung bedenklich genähert hat. Das moralische Bewußtsein hat sich im Laufe der Menschheitsgeschichte durchaus im positiven Sinn entwickelt, schneller als die natürlichen Verhaltensmuster, aber leider nicht so schnell wie die Technik. OGBURN (1952) prägte für dieses Phänomen, daß die materielle Kultur einer Gesellschaft ihrer immateriellen vorauseilt, den Begriff des "cultural lag". Es besteht also Grund zu der Annahme, daß an die moralische Kraft des Menschen große Anforderungen gestellt werden und daß diese in der Zukunft - wegen des bereits vorhandenen Defizits und der zu erwartenden Entwicklung - noch größer werden.

2.1.3.2. Die emotionale Komponente: Begrenztheit der moralischen Kraft des Menschen

Nun ist aber, wenn menschliches Moralbewußtsein als Kraft gesehen wird, dieses Potential durchaus nicht unerschöpflich. Wenn nämlich moralisches Handeln im Sinne KANTs das Befolgen einer von der Vernunft erstellten Regel unter Ausschaltung natürlicher Neigungen bedeutet, so kostet diese Aktion Kraft, denn die Neigung muß unterdrückt werden. In der Sprache der Psychoanalyse: Triebabweisung ist nur unter Energieaufwand möglich.

Ebenso kann aber auch, wie die Psychoanalyse lehrt, ein Teil der Triebe ausgelebt oder in "nützliche", weil gesellschaftlich wünschenswerte Bahnen gelenkt, sublimiert werden. Beide

Vorgänge erfordern keinen oder nur geringen Energieaufwand. Es wäre daher unklug, Verschwendung von Energie, das gesamte "gute" Handeln der Vernunft, der Anspannung des Willens entspringen zu lassen, wenn ein Teil dieser Handlungen gleichsam von selbst, nämlich aus einer natürlichen Neigung heraus, geschehen kann.

Nun weist LORENZ (1970) auf den Widerspruch hin, der zwischen der Lehre KANTs und den tatsächlich beobachtbaren menschlichen Werturteilen besteht, daß nämlich im allgemeinen die Menschen am höchsten geschätzt werden, deren soziales Wohlverhalten emotional und nicht rein rational motiviert ist. Diese Menschen werden wiedergeliebt, anderen Wohltätern jedoch bringe man "höchstens eine sehr kühle Form der Achtung entgegen" (S. 337).

Dieses unbestreitbare Phänomen läßt erkennen, daß den natürlichen Neigungen eben doch eine gewisse Valenz zukommt. Beurteilt man eine Handlung isoliert, so wächst ihr sittlicher Wert, je mehr sie Vernunft und Willenskraft beansprucht. Ein Mensch jedoch wird nach dem Grade seiner natürlichen sozialen Neigungen bewertet. Auch dieser Art der Bewertung darf eine mehr emotionale als kognitive Beteiligung unterstellt werden. Gleichwohl wird sich diese Bewertungsweise als richtig und vernünftig erweisen. Wenn nämlich, wie vorher festgestellt, moralisches Handeln Energie kostet, dann darf von dem, der aus Neigung sozial handelt, eine höhere Belastbarkeit erwartet werden als von jenem, der "schon unter den Bedingungen des Alltagslebens die ganze zügelnde Kraft moralischer Verantwortlichkeit aufwenden muß, um den Forderungen der Kultursozietät gerecht zu werden" (S. 338).

Es darf also bezweifelt werden, daß ständiges, rein vernunftdiktiertes moralisches Handeln wegen der damit verbundenen psychischen Überforderung möglich sei. Zudem erscheint

auch fragwürdig, ob ein solches Handeln überhaupt immer wünschenswert, der menschlichen Gemeinschaft dienlich sei. Wenn wir nämlich unterstellen, daß menschliche Vernunft durchaus nicht unfehlbar ist, so zeichnet sich die Gefahr ab, daß Vernunft unsere Handlungen auch fehlleiten kann. Ebenso muß auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, daß ursprünglich triebgeleitete Handlungen nachträglich mit scheinbar vernünftigen Argumenten begründet werden. Dieses Phänomen der "Rationalisierung" untersuchen A.u.M. MITSCHERLICH (1968, S. 142 f) am Beispiel der NS-Verbrechen. Wie aber sollen tatsächlich vernunftdiktiertes Handeln und solches, das zunächst triebgeleitet und dann rationalisiert wurde, unterschieden werden? Kriterien, nach denen Argumente und Scheinargumente zu trennen sind, können kaum der Vernunft selbst entnommen werden; ein entsprechendes "Organ" muß in den tieferen Schichten der Person gesucht werden. So muß nach LERSCH (1970, S. 199) "die Einsicht in die normativen Forderungen dem endothymen Grund verhaftet" sein.

Auch LORENZ (1970, S. 341) sieht diese Instanz im affektiven Bereich, der mit dem kognitiven wechselseitig zusammenwirken muß:

> "Erst die Wertempfindung, erst das Gefühl ist es, was der Antwort, die wir auf die kategorische Selbstbefragung erhalten, das Vorzeichen von plus und minus erteilt und sie zu einem Imperativ oder Verbot werden läßt. Beides aber entspringt nicht der Vernunft, sondern dem Drang der Dunkelheit, in die unser Bewußtsein nicht hinabreicht."

Die irrige Meinung, alles Gute, Gemeinschaftsdienliche im menschlichen Handeln entstamme der verantwortlichen Moral und alles Böse, Egoistische der Triebwelt, rührt nach LORENZ aus der Tatsache, daß alle nützlichen Handlungen, ob der Vernunft oder dem Instinkt entsprungen, der kritischen Selbstbefragung in gleicher Weise standhalten. Denn nur die Auswirkung, nicht das Motiv der Handlung, ist der kategorischen Frage zugänglich. Zum Beweis dafür mag das von LORENZ angeführte Beispiel des Mannes dienen, der ins Wasser

springt, um ein Kind vor dem Ertrinkungstod zu retten. Diese Tat hält jeder kritischen Befragung stand, gilt mithin als sittlich gut. In Wirklichkeit aber ist sie rein instinktiv geschehen, weil "jeder Pavian in analoger Lage zuverlässig dasselbe getan hätte" (197o, S. 343).

Aus den vorangegangenen Überlegungen wird ersichtlich, daß die Vernunft zwar oberste Richtschnur und Prüfinstanz menschlichen Handelns sein soll, alleinige Triebfeder dieses Handelns aber weder sein kann (seelische Überforderung) noch muß (Ausstattung mit guten Neigungen) noch darf (Fehlbarkeit). Diese Folgerung glauben wir ziehen zu dürfen, deckt sie sich doch weitgehend mit der Formel RUSSELLs für das "gute Leben", es müsse "von der Liebe beseelt und vom Wissen geleitet sein" (197O, S. 64).

Sittliches Handeln kann und darf nicht allein von der Vernunft bestimmt sein, etwas muß ihr vorgegeben sein. Führt diese Erkenntnis nun zurück zum Naturrechtsgedanken, d.h. ist dieses Vorgegebene in der erforschbaren menschlichen oder außermenschlichen Natur zu finden? Nach den vorangegangenen Überlegungen muß eher das Gegenteil anzunehmen sein, wurde doch als wesentliche Funktion der vernunftgeleiteten menschlichen Moral die Kompensation der naturgegebenen Triebe und Instinkte gefunden; sittliches Bewußtsein, Urteilen und Handeln hat gerade den Freiraum auszufüllen, den die Natur offengelassen hat. Man könnte somit von einem "negativen Naturrecht" sprechen: durch die Unzulänglichkeit der Natur ergibt sich die Notwendigkeit der Moral. Das Konkret-Inhaltliche ihrer Normen kann aber kaum der vorgefundenen Natur entnommen werden, wenn es ihre Aufgabe ist, eben deren Fehler auszugleichen.

Diese Ansicht entspricht auch den von HOBBES geäußerten Gedanken, daß die ursprüngliche menschliche Bösartigkeit die Notwendigkeit von Staatsbildung und positiver Rechts-

setzung begründe, allerdings ist der Mensch "gar nicht so böse von Jugend auf, er ist nur n i c h t g a n z g u t g e n u g für die Anforderungen des modernen Gesellschaftslebens" (LORENZ 1970, S. 333).

2.1.3.3. Die Ablehnung einer naturrechtlichen Grundlegung der Moral durch die Kulturanthropologie

2.1.3.3.1. Moral als Bestandteil der Kultur

LANDMANN (1969) sieht den eben angesprochenen Freiraum wesentlich weiter. Als festes Naturerbteil des Menschen läßt er nur allgemeinste Anlagen gelten. Für die gesamte Lebensführung aber, sowohl für die unteren Bereiche wie Nahrungserwerb oder Formen menschlichen Zusammenlebens als auch für die höheren wie Religion, Kunst und Wissenschaft "gibt es keine in der Natur des Menschen verankerten Notwendigkeiten und Normen. All dies ist Kultur. Und die Kultur muß der Mensch - das Kulturelle hat eben hierin seine Definition - von sich aus frei gestalten; er gestaltet sie auf mannigfache, von Volk zu Volk, von Zeitalter zu Zeitalter variierende Weise. An der Kultur gestaltend gestaltet er aber an sich selbst" (S. 8).

Wenn wir diesen Aspekt mit den vorhergehenden Gedanken zur Synthese bringen, so werden Moral und Sittlichkeit zu einem Teilbereich der menschlichen Kultur (s.a. HOMANS 1960, S. 138). Somit sollte auch das der Moral Vorangestellte - nennen wir es das oberste sittliche Prinzip - als nicht natur-, sondern als kulturgegeben anzusehen sein. Dies vorausgesetzt, können Aussagen über Werden und Wirken der Kultur auch ethische Erkenntnisse fördern.

Wenn gesagt wird, Schaffung und Gestaltung der Kultur (oder der Kulturen) sei freies Werk des Menschen, so muß hinzugefügt werden, daß dies ein höchst komplexer und wechselseitiger Vorgang ist. Er ist zunächst Aufgabe, die zwar der Freiheit, nicht aber der Willkür des Menschen anheimgegeben ist. Schon die Notwendigkeit, sich der Aufgabe zu stellen, ist die erste Einschränkung der Willkür. Der Mensch kann sich einzelnen Kulturaufgaben versagen, er muß nicht unbedingt religiös, künstlerisch oder wissenschaftlich tätig sein; Kultur an sich aber muß er haben oder sich schaffen, denn kulturgeformt sind beim Menschen nach LANDMANN (1969) schon die Äußerungen des Animalischen: "Schon diese Ebene ist bei uns Kulturebene" (S. 183). Daraus sei abzuleiten, daß sich beim Menschen die Kultur nicht als ein Überbau über dem Tierischen erhebe, daß sie vielmehr durchgreife, von unten beginne, eben etwas eigentlich Menschliches sei.

Der Zwang zur Kultur wie auch die Möglichkeit ihrer freien Gestaltung ergeben sich aus demselben menschlichen Spezifikum, aus der Unspezialisiertheit. Diese bedeutet einmal Unvollkommenheit, daher ist der Mensch zur Kulturschöpfung gezwungen, eben um eine gewisse Vervollkommnung zu erreichen, zum anderen schöpferische Fähigkeit, diese ermöglicht ihm eine weitgehende Freiheit in der Gestaltung seiner Schöpfung. Darin liegt eine Einschränkung, völlig freie Gestaltung ist nicht gegeben, sie ist "durch Vorgegebenheiten begrenzt" (LANDMANN 1969, S. 179). Solche Vorgegebenheiten erkennen wir in der Umwelt, in unseren eigenen Neigungen und denen der anderen, ebenso in der uns überlieferten Kultur. Alle diese aber haben nur die Kraft von Faktoren, nicht von Determinanten. Sie dämmen lediglich die Willkür zur Freiheit ein. Und so hat die freigelassene menschliche Schöpferkraft eine Kultur geschaffen, die weit über das Maß des Vorgeschriebenen, Lebensnotwendigen hinausgegangen ist: bei einem Großteil der Kultur hat der Mensch nicht nur das Wie, sondern auch das Daß bestimmt, er "schafft Kulturelles, das gleichsam nicht vorgesehen war" (S. 184).

Diese so vom Menschen teils gezwungenermaßen, teils freiwillig geschaffene Kultur hat aber längst eigenes Dasein gewonnen, das Geschöpf hat sich verselbständigt. Sie entsteht nicht in jedem Augenblick in jedem Menschen neu, sondern jeder Mensch erhält Wissen und Fertigkeiten, indem er diese erwirbt, verbessert, übernimmt, bewahrt und weiterreicht. So ist der Mensch als Individuum nicht so sehr Schöpfer als vielmehr Träger und Gestalter der Kultur. "Sie steht uns insofern ebenso gegenüber wie die vorgefundene Welt der Natur. Wie von dieser sind wir auch von ihr abhängig" (S. 182). Hier deutet sich an, daß der Schöpfer der Kultur auch ihr Geschöpf ist.

Für das Individuum ist dabei sogar die passive Seite vorrangig. Der Einzelne wird zunächst einmal in eine Kultur hineingeboren und von ihr geformt, bevor er selbst vielleicht aktiv zu ihrem Former werden kann. Für die meisten Individuen wird dieser aktive Anteil sogar verborgen und unbewußt bleiben, da sie ihren Beitrag lediglich als Glieder eines Kollektivs leisten. Gleichwohl aber ist dieser Beitrag ein bedeutender, wie die ständige Fortentwicklung der Kultur beweist, an der wohl nur zum kleineren Teil die Leistung Einzelner ersichtlich wird. Allerdings ist der passive Anteil stets als vorrangig zu betrachten, sowohl zeitlich als auch inhaltlich. Der Einzelne muß zunächst Kulturgeprägter und -getragener sein, bevor er ihr Träger und Präger sein kann. Und jeder wird wohl mehr von der Kultur empfangen, als er selbst ihr an Neuem und Besserem zu geben vermag.

Dieses Verhältnis des Menschen zur Kultur bedeutet zugleich Verlust und Gewinn: Verlust an individueller Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit. "Wie von sittlichen Normen, so sind wir auf allen Gebieten von vorbestehenden Seins- und Verhaltensnormen gegängelt." Gewinn aber an Möglichkeiten der Lebensführung und Lebensverbesserung. "Was der Einzelne in seinem kurzen Leben ersinnen kann, ist vergleichsweise wenig. In der Kultur dagegen basieren wir auf der ge-

sammelten Fülle von Erfahrungen und Erfindungen, die ein ganzes Volk, ja die Menschheit während unzähliger Generationen gemacht hat. Wir sind die Nutznießer dieses Reichtums, und unsere Arbeit wird durch diese Vorarbeit erleichtert und differenziert" (LANDMANN 1969, S. 186).

Über dieser relativen Bedeutungslosigkeit eines Menschen gegenüber der Kultur darf nicht die Kulturfähigkeit und Kulturmächtigkeit der Menschen aus dem Blick geraten. Diese erweisen sich darin, daß die Menschen je nach Ort und Zeit in sehr verschiedener Weise diese Gaben genutzt und die vorgegebene Aufgabe gelöst haben. "Der Mensch erzeugt nicht die Kultur, so wenig wie er die Sprache spricht: er erzeugt Kulturen" (S. 189). Diese unendliche Mannigfaltigkeit mag zum Teil bedingt sein durch die je anderen Vorgegebenheiten, von denen schon die Rede war. Ein Großteil der Phänomene einer Kultur aber läßt nicht erkennen, warum sie diese und keine andere Gestalt angenommen haben. Ihr jeweiliges Dasein und Soseim ist nur mit der Freiheit und der Gestaltungskraft der sie tragenden Menschen zu erklären. Zu Recht besteht daher LANDMANN auf der grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Kulturen und lehnt den Gedanken an eine Idealnorm der Kultur, die allem Kulturschaffen apriorisch vorgegeben sei, ab.

Als vorgegeben können daher nur Kulturangewiesenheit und Kulturfähigkeit des Menschen gesehen werden, alles Andere aber ist seinem freien Schöpfertum überlassen, dieses "ist totales Schöpfertum. Auch noch die Festsetzung des Zieles fällt in seine eigene Kompetenz" (S. 190).

Nach LANDMANN müssen wir das Verhältnis Mensch-Kultur unter dreifachem Aspekt betrachten: als Sozialwesen ist der Mensch kulturfähig und kulturabhängig, als Geschichtswesen ist er Former und als Traditionswesen Geformter der Kultur.

In Umkehrung des Grundsatzes "pars pro toto" kann nun der Schluß gezogen werden: was für das Gesamt der menschlichen Kultur gilt, muß - mit einigen Akzentverschiebungen - auch für ihren Teilbereich, die menschliche Moral, gelten. Daß sie ein Bereich der Kultur ist, wurde schon aus vorhergehenden Überlegungen deutlich. Weitere Entsprechungen lassen sich leicht finden. Der Vielfalt und Wandelbarkeit der Kulturen steht die der Moralen gegenüber. Beide haben sich als lebensnotwendig erwiesen. Beide sind menschengeformt und menschenformend. Und so meinen wir weitere Parallelen ziehen zu dürfen: So wenig wie für die Kultur, so wenig darf es für die Moral ein außerkulturelles, außermenschliches Absolutum geben. Wenn eine apriorische natürliche Idealnorm für den kulturschöpferischen Menschen nicht existiert, so existiert eine solche auch nicht für seine Aufgabe, eine Moral zu entwickeln. Auch in diesem Fall liegt die Kompetenz voll auf der menschlichen Seite. Diese Kompetenz darf mithin auch nicht durch ein angenommenes, vorgegebenes Naturrecht beschnitten werden. Vorgegeben sind nur Notwendigkeit und Fähigkeit zur Moral. Allerdings ist der Mensch bei ihrer Gestaltung noch weniger unabhängig als bei der der Kultur. Neben den schon genannten mitbestimmenden Faktoren, wie menschliche und außermenschliche Natur und tradierte Normen, sind es vor allem die übrigen kulturellen Bedingungen, die bei der Gestaltung der Moral zu berücksichtigen sind, denen sie anzupassen ist. Als eine solche Bedingung wurden bereits die vom Menschen geschaffenen technischen Mittel, besonders die Waffen, genannt. Wir erkannten, wie sehr menschliche Moral auf die durch sie entstandenen Möglichkeiten abgestimmt sein und diesen immer wieder neu angepaßt werden muß. Auch andere kulturelle Bedingungen und Veränderungen erfordern Antworten im Sinne moralischer Um- und Neugestaltungen, wenn vielleicht auch noch nicht mit solcher zwingenden Notwendigkeit wie im vorgenannten Beispiel. Aber ohne Zweifel verändern etwa vermehrtes Wissen, Verstädterung, Wandlungen der Familienstruktur oder neue Arbeitsformen das sittliche Bewußtsein. Die geltende Moral muß zum Gesamt der jeweiligen Kultur passen.

2.1.3.3.2. Moral als Bedingung der Kultur

Auch SCHELSKY (1963) betont das enge Bedingungsverhältnis von Kultur und Moral, speziell der Sexualnormen. Eine naturrechtliche Begründung dieser Normen lehnt er ausdrücklich ab, da Natur "in allen Formen, die von Belang sind, immer nur ist, was der Mensch aus ihr gemacht hat und zu machen gezwungen war" (S. 49). Ohne daher die Relativität aller Normen in Zweifel zu ziehen, will er aber doch die Sexualnormen als unveränderlich geltend verstanden wissen, denn sie "zu erschüttern, heißt dann nicht mehr und nicht weniger, als das Gesamtgefüge der jeweiligen Kultur in seinen Grundlagen angreifen." Damit wird versucht, unter Verzicht auf eine naturrechtliche Begründung doch zu einer inhaltlichen Festschreibung der Normen zu gelangen, und zwar durch den Rückgriff auf die tatsächliche enge Verflechtung von Kultur und Moral. Dabei muß jedoch gesehen werden, daß SCHELSKY von einem statischen Kulturbegriff ausgeht. Zieht man dagegen die geschichtliche Wandelbarkeit jeder Kultur in Betracht, so ergibt sich daraus sogar eine notwendige Variabilität der Normen. Somit ist SCHELSKY nur so weit zuzustimmen, daß Normen nicht beliebig veränderbar sind, sondern lediglich im Einklang mit anderen kulturellen Gegebenheiten. Da diese jedoch einer ständigen Entwicklung unterworfen sind, können die Normen von dieser Entwicklung nicht ausgenommen werden. "Die Fixierung von Kunst, Wissenschaft, Glaube und Lebensführung auf die gerade geltenden Sitten würde auch eine pluralistische Gesellschaft zu einer stagnierenden machen" (SZCZESNY 1972, S. 113).

A. und M. MITSCHERLICH (1968) sehen ebenfalls den Zusammenhang von Kultur und Moral, wenn auch nicht klar zum Ausdruck kommt, daß letztere Bestandteil der ersteren ist. Sie betonen mehr ein gegenseitiges Bedingungsverhältnis: Moral entsteht oder ändert sich je nach der konkreten geschicht-

lich-gesellschaftlichen Situation (S. 165), und sie soll die bestehende Kultur vor der Gefahr schützen, die ihr durch die menschliche Triebstruktur droht. "Der Mensch ist imstande, rücksichtslos, einsichtslos, gewissenlos das zu zerstören, was er mit Rücksicht, Einsicht und Verantwortung errichtet hat" (S. 87). Daher verstehen sie "unter Kultureignung letztlich Triebbeherrschung durch Einsicht" (S. 88), also das Gleiche, was wir vorher im Anschluß an LORENZ (1970) als Moral bezeichneten. Sie ist also sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis der Kultur und als Menschenwerk auch ihr integrierender Bestandteil. Auf einen weiteren Gesichtspunkt wird noch hingewiesen: Die moralische Kraft des Menschen, die weder apriorisch gegeben ist noch sich von selbst entwickelt, muß in einem langen Anpassungsprozeß erworben, erlernt werden. "Zugleich bleibt der Anpassungsvorgang durch die ganze Geschichte der Menschheit von Triebkräften bedroht, die nie die Vorherrschaft des einsichtigen Ichs anerkannt und damit nie sich den Wertmaßstäben der sozialen Ordnung unterworfen haben" (A. u. M. MITSCHERLICH, 1968, S. 88). Auch das Ergebnis dieses Prozesses, die Moral, verkörpert durch "die sozialen Regeln, Gewohnheiten, Gesetze, Tabus" ist "im Vergleich mit den erbbeständigen Verhaltensweisen... ungewöhnlich ungesichert und unbeständig" (S. 93). Etwas später folgt dann die Feststellung: "Die Moralen treten ebenso konservativ auf wie die biologischen Bedürfnisse" (S. 97). Diese Antinomie ist jedoch nur eine scheinbare: anfällig ist die Moral da, wo sie von der Vernunft als Hemmung der Triebe aufgebaut wurde, rigide sind dagegen die als sittliche Forderungen an das Individuum herangetragenen tradierten gesellschaftlichen Normen und die Unbedingtheit ihres Anspruchs.

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, daß gerade dieser Bestand an relativ gesicherten Normen nicht auf rationaler, sondern auf emotionaler Basis zustande gekommen ist und wohl gerade diesem Ursprung seine Festigkeit ver-

dankt, die der angeborner Verhaltensweisen kaum nachsteht. Es handelt sich dabei um vom Individuum unreflektiert internalisierte Gruppennormen, die oftmals in Gestalt von Vorurteilen seine Handlungen und Urteile nachhaltiger beeinflussen als die vernunftgeprägten Maßstäbe. Hier wird das wechselseitige Bedingungsverhältnis zwischen "subjektiver Norm" (PIEL 1969, Sp. 2402) und sozialer Norm deutlich.

Eine Aussage über die jeweilige Herkunft moralischer Normen ist äußerst schwierig, denn gerade der emotionale Ursprung von Normen wird durch "Rationalisierung" (A. u. M. MITSCHERLICH 1968) geschickt verschleiert; affektgeleitete Handlungen und Urteile können jederzeit scheinbar vernunftgemäß begründet werden. Diese Ungewißheit läßt die kritische Hinterfragung aller Normen als unerläßlich erscheinen; nur so ist mit einiger Verläßlichkeit zu ermitteln, ob sie echt oder nur scheinbar rational begründet sind. Je mehr eine Norm mit emotionalen und metaphysischen Begründungen - mit "heiligem Zorn" - verteidigt wird, desto weniger dürfte ihr echte Rationalität zugrunde liegen.

Bestand und Fortentwicklung menschlicher Kultur sind auf Dauer nur zu sichern, wenn menschliches Bewußtsein und Handeln mehr als bisher durch echte Rationalität geleitet werden. Dem können sowohl eigene Triebansprüche als auch unreflektiert internalisierte Normen entgegenstehen. Beide dürften in ursächlichem Zusammenhang mit dem von OGBURN (1952) diagnostizierten "cultural lag" stehen.

In der Sprache der Psychoanalyse: Das Es kann nur zu leicht das Ich überwinden, dieses wird zusätzlich bedrängt vom Über-Ich. Die Gefährdung der Kultur beruht also im doppelten Sinn auf einer Ich-Schwäche. Was im landläufigen Sinn als die Moral einer Gesellschaft bezeichnet wird, beruht nämlich bei der überwältigenden Mehrheit ihrer Mitglieder durchaus nicht auf eigener kritischer Denkleistung, sondern

einfach auf der unbesehenen Übernahme tradierter Normen. Motiviert ist diese Übernahme nur vordergründig durch die Ehrfurcht vor den überlieferten und bewährten "Werten" der Väter; als viel stärker bestimmend muß die Tatsache gesehen werden, daß der Mensch ein Sozialwesen ist. Als solches ist er wenig geneigt, Abweichungen von den gerade gültigen Normen seiner Gruppe bei anderen Mitgliedern zu dulden, da diese den Bestand der Gemeinschaft gefährden könnten. Noch mehr aber wird er sich hüten, selbst diese Normen in Frage zu stellen, um nicht seinerseits in die undankbare Rolle des Außenseiters gedrängt zu werden. Diesem Faktum verdanken etwa Moralvorschriften ihre außerordentliche Zählebigkeit; einmal übernommen, bedürfen sie keiner weiteren Begründung mehr. Sie führen gleichsam ein machtvolles Eigenleben, selbst wenn die historische Entwicklung, die sie vielleicht einmal als notwendig hat erscheinen lassen, längst über sie hinausgeschritten ist. Eine allmähliche Änderung ist nur dann zu erwarten, wenn ihre Unhaltbarkeit offenkundig gemacht wird. OEING-HANHOFF geht so weit, diese Gegebenheit selbst wieder zur Norm zu erheben, wenn er fordert, "daß derjenige, der die tradierten Regeln des Sprechens und Handelns in Kritik verändern und reformieren will, die Beweislast für die Vernünftigkeit und Notwendigkeit seiner Reformen zu tragen hat" (1970, S. 24).

Diese Forderung muß als fragwürdig bezeichnet werden, denn mit der Fortentwicklung einer Kultur muß sich die ihr zugehörige Moral zwangsläufig mit verändern. Andererseits aber wird sie den gesellschaftlichen Tatsachen nicht einmal voll gerecht: wer verändern will, muß nicht nur Vernünftigkeit und Notwendigkeit der geplanten Änderungen nachweisen können, er muß zudem peinlichst darauf bedacht sein, nur solche Neuerungen anzuregen, die von den Übrigen unausgesprochen ebenfalls als notwendig empfunden werden, will er nicht als verschrobener oder gar gefährlicher Außenseiter gelten. Ein

Reformator hat nur Aussicht auf Erfolg, wenn seine Reformen längst überfällig sind. Aus diesem Grunde können auch Verfechtern einer "neuen Moral", die den gesellschaftlichen Gegebenheiten gar vorauseilt, nur wenig Chancen eingeräumt werden, selbst wenn sich ihre Notwendigkeit schon abzeichnet und auch logisch begründet wird. Eine solche logische Begründung trägt PLACK vor, der sich das Argument der Konservativen zu eigen macht, sittliche Forderungen müßten nicht notwendig dem faktischen Verhalten der Mehrheit angepaßt werden, und daraus folgert: "Sind Moral und faktisches Verhalten eines Volkes fein säuberlich voneinander zu trennen, dann kann auch nichts uns hindern, eine Moral zu verlangen, die noch das überwiegende Verhalten an Weitherzigkeit gegenüber dem heute Geltenden übertrifft" (1967, S. 24).

Wenn solche Folgerungen und die daraus abzuleitenden neuen Normen auch eine vernünftige Logik für sich sprechen lassen können, vorläufig bleiben sie aus den vorgenannten Gründen utopisch. Sobald eine neu propagierte Moral ein gewisses Maß an Unterscheidung zur alten hinsichtlich der Lockerung sittlicher Forderungen überschreitet, werden nicht nur konservative Sittenwächter auf den Plan gerufen, auch die sogenannte "schweigende Mehrheit" gerät in Abwehrhaltung, selbst wenn ihr faktisches Verhalten dieser neuen Moral viel mehr entspricht als der alten. Denn lieber verstößt man schlechten Gewissens gegen unhaltbare Normen, als daß man ihre Gültigkeit selbst in Frage stellt. PLACK (1967, S. 178) selbst erkennt dies auch ganz klar: "Es ist womöglich schwerer, im Denken statt im Leben über die Stränge zu schlagen. Es verlangt, von Idealen, die einen scheinbar sicheren Halt gewähren, sich zu trennen." HOMANS begründet diesen Sachverhalt damit, daß die Anerkennung einer Norm "weniger unmittelbaren Einflüssen ausgesetzt ist als die soziale Aktivität selbst und daher auch weniger als diese variiert" (1960, S. 139).

Wer also eine Veränderung der bestehenden sittlichen Normen beabsichtigt (und eine solche ist, schon zum Zwecke der Angleichung an die übrige Entwicklung, unbedingt zu befürworten), tut gut daran, sie schrittweise und unmerklich voranzutreiben. Daß eine solche Fortentwicklung des moralischen Bewußtseins einer Gesellschaft im positiven Sinn durchaus möglich ist und auch stattgefunden hat, kann ein sinnfälliges Beispiel aus der Politik und ihrem Sprachgebrauch belegen: Zwar glaubt bisher kaum ein Staat, auf eine bewaffnete Streitmacht verzichten zu können, ihr jeweiliger Oberbefehlshaber aber wird schlicht "Verteidigungsminister" genannt anstelle des früher üblichen "Kriegsministers". Die frühere sentimentale Begeisterung für alles Kriegerische ist unter dem Eindruck vorangegangener Katastrophen und vorhandener Vernichtungswaffen fast vollständig gewichen und hat einem Gefühl gespannter Sorge Platz gemacht, dem freilich noch genug irrationale und damit gefährliche Momente immanent sind. Immerhin aber hat die ehemals "schimmernde Wehr" sich in der öffentlichen Meinung zum "notwendigen Übel" gewandelt.

Wenn also ein moralischer Bewußtseinsprozeß durchaus auch weiterhin und ebenso in anderen Bereichen zu erwarten ist, eine rasche Veränderung im sittlichen Denken und Handeln aber kaum, so erscheint diese auch noch unter einem anderen Aspekt bedenklich. Eine radikale Umwertung aller Werte könnte nämlich wegen der dargelegten engen Verflechtung der Moral mit der übrigen Kultur kaum ohne einschneidende Auswirkungen auf diese bleiben. Solche möglichen Auswirkungen aber müßten vorher sorgfältig kalkuliert werden, und hier ist der Ethiker allein überfordert. Wenn z.B. PLACK (1967, S. 53) nicht ganz unbegründet den Erfolg als obersten Wert der geltenden Moral nennt und kritisiert, so müßte eine plötzliche allgemeine Verdammung dieses "Ethos des Erfolgs" auch den allgemeinen Leistungswillen zumindest zeitweilig zum Erlöschen bringen. Immerhin hat aber, trotz all seiner beklagenswerten Auswüchse, dieser menschliche Leistungs-

wille entscheidend zum heutigen hohen Stand der Gesamtkultur beigetragen. Zudem erinnert MANNHEIM (1958, S. 108) daran, daß gerade das Leistungsprinzip als Legitimierung der modernen Massengesellschaft gilt, und er warnt, "daß die Massengesellschaft zum Faschismus entarten muß, wenn das Prinzip der gleichen Chancen für alle nicht mit objektiven Leistungskriterien und gerechten sozialen Auswahlprinzipien verbunden wird."

Wenn wir auch durchaus noch nicht in der besten aller möglichen Welten leben, so ist doch für weite Teile der Welt ein Zustand erreicht, der der Forderung BENTHAMs nach dem "größten Glück der größten Zahl" mehr als irgendein Zustand vorher entspricht, zumindest was persönliche Freiheit und materiellen Wohlstand betrifft. So sieht sich die Menschheit heute erstmals in der Lage, eine Hungersnot nicht mehr als schicksalsgegeben, sondern als ein verkehrstechnisches oder politisches Problem zu sehen. Solche Möglichkeiten sind nicht zuletzt der heutigen Leistungsgesellschaft zu verdanken, und von ihr sind auch die Mittel zur Lösung der noch ausstehenden Probleme zu erwarten. Vor einer totalen Verketzerung dieser Gesellschaft und der sie leitenden Prinzipien muß also gewarnt werden. Nicht die Leistungsgesellschaft selbst ist ein Übel, sondern ihre allmähliche Umwandlung in eine Überforderungsgesellschaft, ein Weg, den sie allerdings in vielen Bereichen schon beschritten hat. Bedenklich ist nicht das Prinzip des Erfolges, sondern das des Erfolges um jeden Preis.

Wenn, wie eben am Beispiel der Hungersnot erkennbar wurde, die Menschheit heute die Mittel besitzt, Katastrophen zu verhindern, diese aber trotzdem nicht überall verhindert werden, so kann nur der fehlende Wille dafür verantwortlich gemacht werden. Es zeigt sich also wieder ein moralisches Problem.

Die Aufgabe der Moral und ihrer Angleichung an den heutigen Stand der Kultur wird mithin als eine doppelte erkennbar. Im negativen Sinne muß sie verhindern, daß die Menschheit die ihr durch eigene schöpferische Fähigkeiten zu Gebote stehenden Mittel zur teilweisen oder völligen Selbstvernichtung einsetzt. Im positiven Sinne aber muß sie bewirken, daß diese Mittel genutzt werden, den Zustand der Welt zu verbessern. Wenn sie dazu noch nicht in der Lage ist, muß das nicht bedeuten, daß sie durch eine radikal andere zu ersetzen ist; da sie bisher nicht völlig versagt hat, dürfte es genügen, sie fortzuentwickeln. Nicht eine neue Moral ist notwendig, sondern eine höhere Moral.

Die Bedeutung der Moral liegt darin, daß sie die nicht durch natürliche Instinkte festgelegten menschlichen Triebäußerungen irgendwelchen Regelungen unterwirft, um ein menschliches Miteinander zu ermöglichen und zu gestalten. "Sie schafft überall dort Normen des Sozialverhaltens, wo Triebansprüche im Spiele sind" (A. u. M. MITSCHERLICH 1968, S. 167). Alle Moral ist also letztlich Sozialmoral.

2.1.4. Spezielle Fragen zur Sexualmoral

Die Tiefenpsychologie teilt die menschlichen Triebe in zwei große Gruppen auf (SCHRAML 1970), in aggressive und sexuelle Triebe. Erstere bestimmen die destruktiven, letztere die konstruktiven Lebensäußerungen. Umstritten ist, ob beide Triebrichtungen als primär gegeben zu sehen sind.

Nach LORENZ (1970, S. 66) entspringen alle Triebe der Aggression; diese These stützt er durch die Ergebnisse der Verhaltensforschung, die besagen, daß nur solche Arten zu individueller Bindung fähig sind, denen gleichzeitig auch starke intraspezifische Aggressionstendenzen eigen sind,

nicht alle aggressionsfähigen Arten notwendig aber auch Bindungsfähigkeiten entwickelt haben. So schließt er daraus, daß "die beiden großen Konstrukteure Mutation und Selektion, die alle Stammbäume wachsen lassen, gerade den ruppigen Ast der intraspezifischen Aggression ausersehen haben, um aus ihm die Blüte der persönlichen Freundschaft und Liebe sprießen zu lassen." In ausdrücklicher Kritik an dieser Theorie sieht PLACK (1967) eher ein umgekehrtes Bedingungsverhältnis: "Der dauernd gestörte Organismus des sexuell Frustrierten verlangt, um sich auszugleichen, nach der starken Regung der Aggression" (S. 240). Damit ist allerdings nicht das Vorhandensein ursprünglicher Aggressionstriebe widerlegt.

Für unsere Thematik genügt indessen die Feststellung, daß beide Triebrichtungen in ihren Äußerungen evident werden und daß eine gegenseitige Einflußnahme angenommen werden muß. In der Tat sind häufig aggressive Handlungen sexuell und sexuelle Handlungen aggressiv gefärbt (FREUD 1965).

2.1.4.1. Die bisherige Überbewertung sexueller Normen

Was zunächst befremden mochte, daß innerhalb einer Abhandlung zu einem sexualpädagogischen Thema bei ethischen Überlegungen bisher so wenig die Sexualmoral zur Sprache kam, dürfte im Laufe der bisherigen Ausführungen schon implizit gerechtfertigt worden sein. Angesichts der erkannten Bedeutung der Moral überhaupt für das gesamte menschliche Zusammenleben kann der eigentlichen Sexualmoral keine große Relevanz mehr zugestanden werden.

SZCZESNY (1972, S. 101 f) unterteilt die Moral in drei nach ihrer Relevanz gestaffelte Bereiche. Zur "Primärmoral" rechnet er Tötungshemmung und Fürsorge für die Mitmenschen, zur "Sekundärmoral" Eigentums- und Familienordnung. Die Sexualnormen verweist er mit Mode, Weltanschauung und persönlichen Neigungen in den Bereich der "Tertiärmoral", die er völlig der "autonomen Sphäre des Individuums" zurechnet, "weil diese Abweichungen von der allgemeinen Norm niemanden stören". Im übrigen rechnet er damit, daß in naher Zukunft die verschiedenen Kulturen zu einer "Weltkultur" verschmelzen werden, wobei die Primär- und Sekundärmoralen diesem Trend folgen werden, "in einer universalen Zivilisationsmoral zusammenfallen und dieser nur noch der Pluralismus der Personen gegenübersteht" (S. 104). Das würde bedeuten, daß die bisher von der Tertiärmoral normierten Verhaltensweisen, auch die sexuellen, der freien Gestaltung der Individuen überantwortet würden, was wegen ihrer geringen Bedrohlichkeit auch durchaus vertretbar sein würde. Dazu ist allerdings zu vermerken, daß dies nur gelten kann für die bisherige Auffassung über die Funktion der Sexualmoral, solange man in ihr vorwiegend ein Instrument der Triebregelung oder -unterdrückung sehen muß.

Wenn Moral als Regulativ für menschheitsbedrohende Triebtendenzen sowie als Motiv für menschheitsförderndes Kulturschaffen zu verstehen ist und wenn weiter erkannt wurde, daß moralisches Handeln gegen naturgegebene Neigungen Energie kostet, so darf die begrenzte moralische Kraft des Menschen nicht durch unbegründbare Forderungen weiter belastet werden. Der nach LORENZ (1970) in früheren Abschnitten der Menschheitsgeschichte vielleicht einmal nützliche und notwendige Aggressionstrieb ist beim heutigen Stand der Kultur nicht nur überflüssig, sondern sogar zu einer tödlichen Bedrohung geworden. Nach wie vor aber wird unter Moral im

landläufigen Sinne überwiegend Sexualmoral verstanden, zu erinnern sei dazu nur an die Verengung des Begriffes "Sittlichkeit" in der juristischen Fachsprache, für die allerdings FOERSTER eine andere Begründung bringt, die ebenfalls von der Überbewertung der Sexualmoral Zeugnis ablegt: mit ihr werde angedeutet, "daß das Sittliche in der Regelung der Geschlechtsbeziehungen zwar nicht erschöpft, aber doch am tiefsten erlebt und dargestellt wird" (1959, S. 168). Aggressive Triebregungen fallen in viel geringerem Maße unter moralische Verdikte als sexuelle, viele ihrer Äußerungen gelten immer noch als sittlich wertvoll. Immer noch rufen bildliche Darstellungen erotischer Szenen die Sittenwächter auf den Plan, die bei Abbildungen brutaler Grausamkeiten schweigen.

> "Es konnte also auf der Welt unter diesen Augen der Sittenhüter seit je ungleich brutaler als unverhohlen erotisch zugehen. In die Sprache der psychologischen Wissenschaft übersetzt: Aggressive Triebbefriedigung ist moralisch bis heute zulässiger geblieben als die zärtlich-sexuelle " (A. u. M. MITSCHERLICH 1968, S. 197).

Dabei ist klar zu erkennen, daß eine solche einseitige moralische Sichtweise nicht etwa einer Gedankenlosigkeit entspringt oder dem Glauben, für aggressive Äußerungen sei allein die staatliche Gesetzgebung zuständig; die aggressive Triebkomponente ist immer bewußt zur Unterdrückung der sexuellen benutzt worden. "Schon der Gedanke selber, es könnte Nacktheit den Geist der Liebe gefährden, Mord aber nicht, kann nur aus einer ihm wesensgemäßen, 'sittlichen Tradition' heraus gedacht werden" (PLACK 1967, S. 80).

Warum aber hat unsere tradierte und noch immer geltende Moral den Aggressionstrieb so deutlich dem Sexualtrieb vorgezogen? Zur Erklärung lassen sich mehrere historische Phänomene anführen, die alle wohl ihren Beitrag dazu geleistet haben. So ist in einer "kriegerisch-männlichen Ge-

sellschaft" (SCHELSKY 1963, S. 54) Aggressivität eine höchst geschätzte Eigenschaft, die keineswegs eingedämmt, sondern höchstens gelenkt werden darf und bei geeigneter Gelegenheit noch angestachelt werden muß. Eine solche Gesellschaft ist die unsere bis in die Gegenwart hinein stets gewesen; ihre kriegerische Grundhaltung äußert sich auch in nichtkriegerischen Unternehmungen, etwa in der Wirtschaft oder im Sport, wo immer ein Gegner oder Konkurrent niedergerungen oder wenigstens übertroffen werden soll. In einer solchen Gesellschaft muß Aggressivität geradezu gezüchtet und gepflegt werden, und das geschieht am nachhaltigsten durch Unterdrückung der anderen Triebkomponente, diese "verhilft automatisch der Aggressivität zum Übergewicht" (A. u. M. MITSCHERLICH 1968, S. 197). Selbst wenn wir im Gegensatz zu PLACK die intraspezifische Aggression als ursprünglich annehmen, ist doch eine Aggressionsverstärkung durch Sexualunterdrückung als sicher anzusehen. Vieles spricht dafür, daß dieser Effekt bisher weidlich ausgenutzt wurde, um kriegerisches oder wirtschaftliches Machtpotential einer Gesellschaft zu vergrößern. Besondere Erfolge in dieser Hinsicht hatten tatsächlich Gesellschaften mit strenger Sexualmoral, so die puritanischen Niederlande, Großbritannien und weite Teile der USA.

Als weiterer Grund wird in letzter Zeit vielfach von progressiven Autoren genannt, daß eine repressive Sexualmoral vor allem dazu diene, Menschen beherrschbar zu machen. Der Gedankengang ist etwa folgender: Strenge Sexualnormen können nicht voll befolgt werden und sind in diesem Sinne auch gar nicht gedacht. Sie sollen vielmehr recht häufig übertreten werden, obwohl sie ständig als leuchtendes Ideal hingestellt werden. Diese Diskrepanz zwischen Norm und Verhalten schafft dann ein permanentes kollektives Schuldgefühl, das die Masse derer, denen die Normanpassung nicht gelingt, gegenüber allen Herrschaftsansprüchen gefügiger macht. Wer in einem

Bereich ständig sündigt, will in den übrigen umso bereitwilliger seine Pflicht tun. Unterdrückt werden soll also eigentlich nicht die Sexualität, sondern der ganze Mensch (s. PLACK 1967; KENTLER u.a. 1969a).

Aus einer Untersuchung des Sexualverhaltens in drei Gesellschaften mit unterschiedlich strengen Sexualnormen (Mormonen im Westen der USA, Mittelwesten und Dänemark) schließt CHRISTENSEN (1971), daß restriktive Vorschriften zwar absolut gesehen die größte Hemmung der Sexualität erzielen, relativ aber - bezogen auf die Normen - durch sie auch größere Devianzen des Individualverhaltens bewirkt werden. Zudem sind in restriktiv orientierten Gesellschaften solche sexuellen Verhaltensweisen häufiger, die in den meisten Kulturen als nicht wünschenswert angesehen werden, wie voreheliche Beziehungen mit Prostituierten anstatt in personalen Bindungen, Sexualverkehr unter Gewaltanwendung, unter Alkoholeinfluß sowie mit wenig Verhütungsmaßnahmen. "Es scheint sich hier um destruktive Nebenwirkungen restriktiver Normen zu handeln" (S. 141).

Obwohl diese Effekte einer strengen Sexualmoral - Aggressionsverstärkung und Schuldgefühle - augenscheinlich seit Jahrhunderten erzielt werden, muß doch bezweifelt werden, daß man diese Ziele bewußt verfolgte. Das würde nämlich bedeuten, daß die jeweils Führenden schon seit langem über ein so subtiles psychologisches Wissen verfügt hätten, wie es erst in diesem Jahrhundert wissenschaftlich formuliert wurde. Bewußt und offen erklärt war wohl eine andere Absicht, eine Erhöhung des menschlichen Geistes über den Leib. Stets liebte man es, den Menschen als ein Wesen zu sehen, das weit über allem anderen Kreatürlichen stand. Um ihn von diesem sich scharf genug abheben zu lassen, mußte alles, was an ihm an die übrige Natur erinnerte, herabgesetzt werden. Konnte man ihn schon nicht als reines Geistwesen erklären, so wollte man doch seinen Geist oder die Seele als das eigentlich Menschliche herausstellen, was notwendig zur Herab-

würdigung und Verachtung der Leiblichkeit führte. Dieses dualistische Menschenbild hat seit PLATON das abendländische Denken und besonders die Ethik weitgehend bestimmt. "Die traditionelle Ethik hat die Pervertierung unserer Triebnatur zwar wohl nicht selber hervorgebracht, aber sie hat ihr die guten Gründe besorgt. Diese 'Gründe' gipfeln allesamt in dem Wahn, daß der Mensch mehr sein könne als ein Mensch, wenn er nur hinreichend angewidert ist von der Lust seines Leibes" (PLACK 1967, S. 28).

SZCZESNY (1972, S. 31 f) erklärt die Überbewertung des Geistigen mit der Faszination der Einmaligkeit dieses Phänomens. Ein Wesen, das als einziges die Welt bewußt wahrnehmen könne, müsse auch dieses sein Bewußtsein als etwas Außerordentliches erleben. Die Eigenschaft, die es von anderen Lebewesen abhebe, lasse zwangsläufig die übrigen in ihrer Bedeutung zurücktreten. Um den Primat des Geistes zu unterstreichen, hat vor allem das menschliche Triebleben eine Abwertung erfahren.

Das erklärte Ziel der Moral - und hier ist vor allem an strenge Sexualmoral zu denken -, den Menschen durch Verleugnung seiner Leiblichkeit auf eine höhere Stufe zu bringen, muß als offensichtlich nicht erreicht bezeichnet werden. Tatsächlich wurden seine Aggressionen verstärkt und seine Freiheiten beschnitten. Es besteht Grund zu der Annahme, die tradierte geltende Moral habe ihn nicht zu einem besseren Menschen gemacht, sondern zu einem unterdrückten Unterdrücker. Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer Revision der geltenden Moral ab.

2.1.4.2. Gedanken zu einer Neugestaltung der Sexualmoral

Diese Revision sollte indessen - wie schon angedeutet - nicht einen völligen Umsturz der Werte bringen. Die geltende Moral ist keineswegs grundfalsch, sie krankt vornehmlich an der falschen Verteilung der Gewichte. Ihr Grundgedanke, die menschlichen Triebansprüche "zur Ordnung zu rufen" und damit überhaupt erst Gemeinschaft und Kultur zu ermöglichen, muß bejaht werden; das ist die Grundfunktion jeder Moral. Unsere geltende Moral hat nun diese Aufgabe falsch angegriffen, sie läßt den zumindest heute gefährlichen Aggressionstrieben weitgehend freien Lauf, während sie die sexuellen Antriebe beschneidet, die überwiegend entweder wertindifferent oder - wie noch auszuführen sein wird - für eine wichtigere Aufgabe nutzbar zu machen sind.

Diese wichtigere moralische Aufgabe erwächst aus der Notwendigkeit, die aggressiven Triebregungen weitgehend unter Kontrolle zu bringen; dies ist für die Menschheit eine Lebensfrage und eine Überlebensfrage. Letztere stellt sich im Großen - es muß verhindert werden, daß Nationen sich weiterhin gegenseitig bekriegen und so eventuell das gesamte Leben auf der Erde auslöschen -; erstere stellt sich im Kleinen, im Miteinander der Individuen. Hier sind neue Formen des sozialen Verhaltens zu entwickeln, denn auch hier ergeben sich, bedingt durch kulturelle Entwicklungen, neue moralische Forderungen. Diese Entwicklungen, genannt seien Verstädterung, kooperative Arbeitsformen, konformes Freizeitverhalten und zunehmende Verkehrsdichte, haben die Vielfalt sozialer Berührungspunkte gesteigert und werden dies noch weiter tun. Nur unter bewußter, weitgehender Eindämmung der Aggressionen können die dazu notwendigen höheren Interaktionsformen sich bilden, die das soziale Leben erträglich und angenehm gestalten und die den übrigen Kulturerscheinungen adäquat sind.

2.1.4.2.1. Entlastung durch Aufhebung überlebter Sexualnormen

Wenn also unter diesem Aspekt der menschlichen Moral sich gewaltige neue Aufgaben stellen, so wird deutlich, daß sie andererseits entlastet werden muß, soll nicht der moralische Druck die menschlichen Kräfte übersteigen. Diese Entlastung kann eine doppelseitige sein. Einmal können überall dort, wo dies möglich ist, d.h. wo sie den gleichen Handlungseffekt erzielen, emotionale Neigungen anstelle von sittlichen Prinzipien handlungsbestimmend werden; denn Handeln aus Neigung belastet nun einmal den Energiehaushalt weit weniger als Handeln aus Pflichtgefühl. Zum andern sollte die geltende Moral einer ständigen Revision unterworfen werden, wobei alle Normen, die der genannten Grundfunktion der Moral nicht dienen und solche, die dem erreichten kulturellen Stand nicht mehr angemessen sind, ausgeschieden werden müßten, eine Aufgabe, die wegen der bereits erwähnten Zähllebigkeit tradierter Moralforderungen nicht leicht zu lösen sein dürfte. Einer solchen "Entrümpelung" der Moral müßten dann vor allem Sexualnormen zum Opfer fallen, denn der durch sie zu regulierende Anteil am menschlichen Triebleben kann als überwiegend unschädlich oder gar als gut im Sinne der Ermöglichung und Förderung menschlichen Zusammenlebens bezeichnet werden. Die Notwendigkeit einer solchen Revision ist offenkundig; angesichts des Nachholbedarfs und noch weiter wachsender Anforderungen im Bereich der Aggressionshemmung stellt sich ernsthaft die Frage, wie lange unsere Gesellschaft sich noch den "Luxus" einer strengen Sexualmoral leisten kann. Gefährlich wird dieser Luxus dadurch, daß durch Unterdrückung der sexuellen Antriebe zwangsläufig die aggressive Komponente verstärkt, die wichtigere Aufgabe der Moral also erschwert wird.

2.1.4.2.2. Aufgaben einer zukünftigen Sexualmoral

Dieses zunächst negative Ergebnis einer moralischen Revision, der Fortfall unnötiger und störender Sexualnormen, läßt noch einen weiteren - positiven - Effekt erwarten, der die Eindämmung der Aggression zusätzlich erleichtern würde. Im negativen Sinn fällt es leichter, dem Mitmenschen nicht zu schaden, eben weil einmal Platz für neue moralische Forderungen im Sinne der Aggressionshemmung geschaffen sein würde, zum anderen diesen Forderungen eine geschwächte Aggressivität gegenüberstehen würde, beides bewirkt durch Suspendierung von repressiven Sexualnormen. Dann könnte aus dem Nichtschadenwollen im positiven Sinn ein Nützenwollen sich entwickeln. Denn eine befreite Sexualität verweist über die eigene Person hinaus auf den Partner, damit erwacht das durch egoistische und aggressive Neigungen vielfach verschüttete Interesse am Mitmenschen, weil man ihn nun "mit... Libido zu besetzen... vermag" (A. u. M. MITSCHERLICH 1968, S. 199). So könnten innerhalb der Gesellschaft zwischenmenschliche Bindungen mehr und mehr das bisherige gegenseitige aggressive Konkurrenzverhalten verdrängen, bis schließlich Zusammenhalt und Bestand dieser Gesellschaft weniger durch vernunftgeleitetes Pflichtdenken, also durch Moralität im Sinne KANTs, gewährleistet würden als vielmehr durch das Band allgemeiner Zuneigung, also auf mehr emotionaler Basis. In dieser Ablösung darf keineswegs eine Entwertung gesehen werden, zumal eine emotional geleitete Aggressionshemmung gewiß verläßlicher funktionieren dürfte als eine rational geleitete. Wir können davon ausgehen, daß ein Mehr an Mitmenschlichkeit - und das ist schließlich das Ziel der höheren Moral - ein vermehrtes libidinöses Interesse am Mitmenschen voraussetzt, was indessen nicht mit allgemeiner Promiskuität gleichzusetzen ist.

> "Nur der unverdrossene Glaube, es sei der Geist (in oder über dem Körper), der wahrhaft Mensch mit Mensch verbinde, nur ein solcher Platonismus kann wähnen, es bedürfe der Körper nicht, um einander im Leben zu stützen. Das bedeutet umgekehrt freilich nicht, daß nun ein jeder mit jedem sexuell sich 'berühren' müßte. Doch ohne die exemplarische Erfahrung fremder Leiblichkeit von klein auf bleibt der Mensch inmitten der Anderen ich-bezogen, autistisch, introvertiert" (PLACK 1967, S. 232).

Kann nun diese Revision der geltenden Moral, an deren Beginn also eine Lockerung der Sexualmoral stehen müßte, schließlich einen Zustand herbeiführen, der Moral überhaupt überflüssig werden läßt? Diese Frage ist zu verneinen, wenn wir unter Moral ein vernunftgeleitetes, wertorientiertes Bewußtsein verstehen, das die Triebansprüche kontrollieren, das Handeln lenken und die Konsequenzen des Handelns abschätzen soll. Einmal sollte - im Gegensatz zur Ansicht PLACKs - durchaus die Autonomie eines natürlichen Aggressionstriebes angenommen werden, der auch durch weitestgehende Liberalisierung der Sexualmoral höchstens entschärft, nie aber völlig zum Verschwinden gebracht werden könnte. Selbst aber wenn nur noch libidinöse Motivationen existierten, die Vielfalt der aus ihnen resultierenden möglichen Verhaltensweisen wie auch ihrer Folgen würden doch stets eine Kontrolle durch die verantwortliche Vernunft erfordern, denn auch Handeln aus bester Absicht ohne rationale Lenkung kann schlimme Konsequenzen haben. Natürliche mitmenschliche Zuneigung kann also moralisches Handeln zwar wesentlich erleichtern, niemals aber völlig ersetzen.

Aus dem gleichen Grunde wird auch ein völliger Verzicht auf Sexualmoral nicht möglich sein. Sexualität entstammt nun einmal der menschlichen Triebnatur, und dieser "dunkle Drang" bedarf in diesem Fall zwar nicht der Hemmung, wohl aber der Erhellung und Lenkung durch die rationalen Kräfte, zumal für das aus ihm resultierende Verhalten kein durch Instinkte festgelegtes Muster vorliegt, also mehrere Verhaltensweisen möglich sind.

> "Der Mensch braucht gesellschaftliche Ordnungen, um sich im Dasein behaupten zu können, daher auch eine Ordnung des Sexuellen. Nie hat es einen Zustand beliebiger Promiskuität gegeben (außer in manchmal als heilig vollzogenen Orgien)" (JASPERS 1965, S. 139).

Zudem verweist gerade der Sexualtrieb, der neben dem Triebziel das Triebobjekt braucht, auf den Partner. Die meisten sexuellen Verhaltensweisen sind gleichzeitig soziale Interaktionen. Schließlich können wir nur zum Zwecke der begrifflichen Klärung vom "reinen" Sexualtrieb und vom "reinen" Aggressionstrieb sprechen, tatsächlich muß man meistens von Mischformen aus beiden ausgehen. "Ohne Zuschuß aggressiver Triebenergie bleiben die meisten libidinösen Befriedigungen unerreichbar" (A. u. M. MITSCHERLICH 1968, S. 207). Die Notwendigkeit einer Sexualmoral ist also dreifach zu begründen: Sexualnormen müssen die fehlenden Instinkte ersetzen, sie regeln die sozio-sexuellen Verhaltensweisen, und sie haben die dem Sexualtrieb beigemischten aggressiven Anteile zu kontrollieren.

So ist, wie die gesamte Moral, auch und gerade die Sexualmoral ausschließlich aus sozio-kulturellen Bedürfnissen zu begründen. Die gleiche Feststellung trifft SCHELSKY (1963): "... alle in anderen Bereichen menschlicher Wirklichkeit orientierten Normen müssen sich notwendig als soziale Norm interpretieren und auswirken" (S. 48).
Trotzdem hält er die metaphysische Überhöhung sexueller Normen -nämlich daß sie "in das Absolute einer unbezweifelten religiösen oder metaphysischen Gültigkeit transponiert werden" (S. 48)- für notwendig, denn in dieser "metaphysischen Überhöhung ihrer sexuellen Normen verteidigt jede Kultur ihre versehrbaren Fundamente"(S. 50). Dabei bestreitet er nicht, daß diese tatsächlich relativ sind, "in ihren Grundtatsachen auf das Gesamtgefüge der jeweiligen Kultur" (S. 49). Wenn dem aber so ist, "dann muß die Notwendigkeit einer "religiös-absoluten Fundierung" (S. 48) sexueller Normen, die immer auch eine inhaltliche Festschreibung auf Dauer bedeutet, entschieden bestritten werden. Da eine Kultur geschichtlichem Wandel unterliegt, muß

gerade auch für die sie stützenden Normen eine gewisse Plastizität gefordert werden. Eine solche Überhöhung würde alle Normen ohne Rücksicht auf ihre jeweilige soziale oder kulturelle Bedeutung unantastbar machen; für viele der tradierten Sexualnormen aber erscheint nach unseren vorangegangenen Ausführungen zweifelhaft, daß sie zu den wichtigen Fundamenten der Kultur zu zählen sind.

Metaphysische Begründungen und übergeordnete Prinzipien sind daher zurückzuweisen. Wie alle Moral, so ist auch die Sexualmoral letzlich Sozialmoral und sollte auch als solche begründet werden.

Eine sozial begründete neue Sexualmoral hätte also zunächst alle das Sexualleben einengenden Normen, also Verbote, auszuscheiden, die nicht der Sicherung des Glücks des Partners oder der Rechte Dritter dienen. Damit würden wohl nur die beiden Grundverbote COMFORTs (1968) übrigbleiben, auf keinen Fall die Gefühle des Partners auszunützen und zu verletzen und nicht die Zeugung eines Kindes zu riskieren, für das keine Verantwortung übernommen werden kann. Da aber das gegenwärtige Sexualverhalten noch vielfach hinter dieses "Minimum an geschlechtlicher Gesittung" (SCARBATH 1969, S. 76) zurückfällt, müßten sich daraus - nach der Suspendierung alter Normen - neue entwickeln. Diese aber dürften nicht nur Verbote beinhalten, eine rein im negativen Sinn wirkende neue Moral wäre noch keine höhere.

> "Denkt man an Moral, so kann einem auch etwas anderes vorschweben als ein Katalog von Verboten: etwa die Aufforderung, wechselseitig zur Befriedigung des Daseins beizutragen. Dies aber setzt voraus, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse es den Individuen erlauben, sich füreinander zu interessieren, mit ihren Gefühlen aneinanderzugeraten" (A. u. M. MITSCHERLICH 1968, S. 163).

Eine derart in materialer und funktionaler Hinsicht gewandelte Sexualmoral gewinnt neue Relevanz. Folgt man der bereits erwähnten Einteilung der moralischen Bereiche nach SZCZESNY (1972), so rückt sie aus dem Tertiär- in den Pri-

märbereich, denn nun soll sie weniger das individuelle Triebgeschehen regulieren als vielmehr dazu beitragen, das soziale Leben zu humanisieren.

2.2. Die Sonderstellung der menschlichen Sexualität

Vor speziellen sexualpädagogischen Erörterungen, die sich vorwiegend mit Fragen nach der Notwendigkeit und den Zielen der Geschlechtererziehung zu befassen hat, erscheint es sinnvoll, zunächst einige allgemeine Betrachtungen über die menschliche Sexualität anzustellen. Es gilt festzustellen, wie weit ihr ein Eigencharakter zuzusprechen ist, d.h. wodurch sie sich von der anderer Lebewesen, vor allem der höherer Tierarten, unterscheidet. Ebenso ist zu untersuchen, ob menschliche Sexualität überhaupt formbar ist, denn dies ist die Voraussetzung jeder Sexualerziehung.

Die Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit des Menschen, das Wissen um die Macht der sexuellen Triebkräfte, denen vor allem die Tiefenpsychologie bedeutende Auswirkungen auf menschliches Verhalten zuschreibt, läßt den Schluß zu, daß die Sexualität ein wesentlicher Teilbereich der Gesamtpersönlichkeit ist. Wenn "die Tatsache, daß er Sexualwesen ist, dem Menschen immer wieder seine Nähe zum Tierreich vor Augen geführt hat" (SCARBATH 1969, S. 22), so ist daraus einerseits die Richtung zu verstehen, die die Sexualität als naturgegeben hinnimmt und ihr völlig freie Bahn zu lassen bereit ist, andererseits aber auch jene, die sie als des wahren Menschen unwürdig ansieht und selbst die Tatsache, daß sie zur Erhaltung der menschlichen Art nun einmal notwendig ist, als höchst widerwärtig empfindet. Beide Sichtweisen aber schließen die Möglichkeit einer geschlechtlichen Erziehung aus, denn tierische Sexualität ist nicht formbar.

Viele Befunde zur menschlichen Sexualität weisen nun aber auf ihren Eigencharakter hin. So ist sie nicht an einen bestimmten zeitlichen Rhythmus gebunden, wie er sich beim Tier durch die besonderen Brunstzeiten ergibt, ebensowenig läuft die geschlechtliche Vereinigung nach einem festgelegten Ritus ab. Überhaupt gibt es völlig verschiedene Verhaltensweisen zur Befriedigung des menschlichen Sexualtriebes, Abweichungen von einer mehr fiktiven Norm, die z. T. als "Perversionen" bezeichnet werden. Wenn wir schließlich die Erkenntnisse der Psychoanalyse hinzuziehen, die Möglichkeiten des Aufschubs der Bedürfnisbefriedigung, der Triebabweisung (Verdrängung) und der -umformung (Sublimierung) anerkennen, so weisen diese letztgenannten Befunde schon direkt auf eine erzieherische Beeinflußbarkeit der menschlichen Sexualität hin.

Daß menschliche und tierische Sexualität große qualitative Unterschiede aufweisen, wird deutlich bei der Betrachtung ihrer Ausdrucksformen und ihrer Funktionen. In beiden Bereichen zeigt die menschliche Sexualität die weitaus größere Mannigfaltigkeit. Tierische Sexualität äußert sich ausschließlich in Handlungen, menschliche kann dagegen nur selten direkt ausgelebt werden. Sie ist häufig neurotisch besetzt, da sie mehr im Kopf als in den Sexualorganen selbst stattfindet. Diese Behauptung wird gestützt durch Erscheinungen wie Pornographie und obszöne Witze sowie durch den oftmals erbittert geführten Kampf gegen diese Phänomene.

2.2.1. Grundfunktionen menschlicher Sexualität

Stellt man sich die Frage, wozu menschliche Sexualität diene, so findet man vier Grundfunktionen, die der Fortpflanzung, des Lustgewinns, der Bindung und des Prestiges. Von diesen sind nur die beiden ersten augenscheinlich, gerade sie aber sind nicht konstituierende Wesensmerkmale der menschlichen Sexualität, denn sie sind der tierischen ebenso zuzuschreiben.

2.2.1.1. Fortpflanzung der Art (Reproduktionsfunktion)

Allgemein anerkannt ist die Fortpflanzungsfunktion, die Aufgabe der Reproduktion oder der Arterhaltung. Diese Anerkennung ist so weitreichend, daß der Blick für die übrigen Funktionen oftmals verstellt wird. So erschöpft sich der traditionelle Aufklärungsunterricht meist in der Beschreibung von Zeugung, Schwangerschaft und Geburt. Diese Gleichsetzung von Fortpflanzung und Sexualität mag einmal daher rühren, daß reicher Kindersegen der sichtbarste Ausdruck des der Intimsphäre zugehörigen Sexuallebens ist, zum anderen daher, daß die Fortpflanzung in vielen Morallehren als der einzige legitime Zweck des Geschlechtstriebes angesehen wird. Bislang waren tatsächlich beide untrennbar verbunden; zwar waren sie nie identisch, sie standen jedoch in gegenseitigem Bedingungsverhältnis. Wer Kinder haben wollte, mußte dazu den Geschlechtsakt ausüben; wer sich sexuell betätigte, mußte auch die Möglichkeit einer unerwünschten Schwangerschaft in Kauf nehmen.

Diese Verbindung jedoch ist heute bereits theoretisch aufgehoben. Antikonzeptionelle Mittel und künstliche Befruchtung bieten die Möglichkeit, Zeugung und geschlechtliche Verbindung vollkommen voneinander zu trennen.

Wenn auch in absehbarer Zeit von dieser Möglichkeit der Trennung in der Praxis kein allgemeiner Gebrauch gemacht werden dürfte, so liefert sie doch ein wichtiges Argument dagegen, die Fortpflanzung weiterhin als Hauptaufgabe oder gar als alleinigen Zweck menschlicher Sexualität zu bezeichnen.

2.2.1.2. Lustgewinn (Befriedigungsfunktion)

Die Funktion der Triebbefriedigung oder des Lustgewinns ist nach FREUD der ursprüngliche Sinn der Sexualität. Sie ist von Beginn des Lebens an vorhanden und zunächst autonom, erst im Laufe der Pubertät verbindet sie sich mit der vorher genannten Fortpflanzungsaufgabe. "Der Sexualtrieb stellt sich jetzt in den Dienst der Fortpflanzungsfunktion; er wird sozusagen altruistisch" (1965, S. 79). Dabei verliert sich die Befriedigungsfunktion keineswegs, sie erfährt vielmehr noch eine Steigerung.

Wenn wir allgemein den Lustgewinn als Befriedigung eines Bedürfnisses bezeichnen, das als Unlust oder als Spannung empfunden wird, wobei durch die Befriedigung der Abbau des Spannungsgefälles herbeigeführt wird - wie der Hunger durch Essen abgebaut wird -, so ist dieser Vorgang bei der sexuellen Triebbefriedigung komplizierter. Hier ist die Spannung selbst von der ersten Reizauslösung an mit Lustgefühlen besetzt; sexuelle Triebbefriedigung bedeutet zunächst Steigerung, dann erst Lösung der Spannung. FREUD (1965, S. 81) unterscheidet daher zwischen Vorlust und Endlust, von denen erstere "durch Erregung erogener Zonen", letztere durch "Entleerung der Sexualstoffe" charakterisiert ist.

Aus dieser Aufteilung der Sexuallust leitet FREUD die Entstehung der Perversionen ab. Wenn nämlich die Vorlust zu stark werde - etwa beim visuellen Reiz oder bei der Reizung erogener Zonen -, dann schwäche sich die Triebkraft, den Sexualvorgang bis zum normalen Sexualziel fortzuführen, und das Individuum werde auf eine vorbereitende Sexualhandlung fixiert, "so entsteht leicht fürs spätere Leben ein Zwang, welcher sich der Einordnung dieser einen Vorlust in einen neuen Zusammenhang widersetzt. Solcherart ist in der Tat der Mechanismus vieler Perversionen, die ein Verweilen bei vorbereitenden Akten des Sexualvorganges darstellen" (1965,S. 82).

Es darf als unsinnig bezeichnet werden, den primär gegebenen Lustcharakter der Sexualität bekämpfen oder gar leugnen zu wollen. Eine darauf fußende erzieherische Haltung würde jede Lustbestrebung zu blockieren versuchen und damit Frustrationen oder Schuldgefühle hervorrufen.

2.2.1.3. Bindung an den Partner (Soziale Funktion)

Als gerade der menschlichen Sexualität wesenhaft zugehörig muß ihre soziale Komponente, ihre Bindungsfunktion, bezeichnet werden. Abgesehen von einigen Perversionen im Sinne FREUDs, also Fixierung auf einer Vorstufe, schafft die normale geschlechtliche Betätigung Sozialbeziehungen von einer Intensität, wie sie von kaum einer anderen Interaktion zu erwarten ist. Zudem mindert - wie bereits ausgeführt - die Befriedigung des Sexualtriebes den ebenso natürlich vorhandenen Aggressionstrieb.

Daß die sexuelle Sozialisation ein höchst komplexer Vorgang ist, führt DUYCKAERTS (1968, S. 228) aus:

> "Wie wir gesehen haben, zerfällt die innere und äußere Entwicklung vom Zeitpunkt eines ersten erotischen Reizes an bis zum Vollzug des Geschlechtsaktes mit einem heterosexuellen Partner in verschiedene Etappen. Ihre Hauptmerkmale sind das Auftreten einer gewissen Aggressivität, innere Aufregung und Konflikte, Ausdruck widersprüchlicher Neigungen, narzißtische Verführung, Unterwürfigkeit und Ergebenheit gegenüber dem anderen, Riten der gegenseitigen Befriedigung".

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Tatsache, daß einzig beim menschlichen Sexualtrieb eine größere Zeitspanne zwischen erstem Verlangen und Befriedigung liegt. DUYCKAERTS erklärt dieses Phänomen mit der Eigenart des Triebobjektes, das hier ein gleichwertiger Partner ist, während es sich bei

der Befriedigung des Hungers um leblose bzw. ohne Bedenken zu tötende Objekte handle. "Der Geschlechtstrieb ist von Natur aus auf ein minimales Einverständnis seines Partners angelegt, zumindest für den Moment der Begattung" (1968, S. 20).

Eine andere Erklärung für die lange Zeitspanne zwischen Erwachen und Befriedigung des Triebes läßt sich allerdings auch aus den vorher angeführten Gedanken FREUDs über das Wesen der sexuellen Lust ableiten. Wenn nämlich der sexuelle Spannungszustand selbst schon Lustcharakter hat, dann entfällt - anders etwa als beim Hungergefühl - die zwingende Notwendigkeit, ihn baldmöglichst zu beenden. Da beide Erklärungen durchaus einleuchtend sind, muß eine Synthese zwischen ihnen möglich sein: die Zeitspanne zwischen Verlangen und Befriedigung, deren Überbrückung durch die Vorlust ermöglicht oder erleichtert wird, dient der Anbahnung und der Vertiefung mitmenschlicher Beziehungen. Sexualtrieb und Sozialbeziehungen treten hier in ein gegenseitiges Bedingungs- und Verstärkungsverhältnis. Eine aus irgendeinem Anlaß oder auch zufällig sich ergebende Begegnung wirkt triebauslösend; sowohl der Aggressions- als auch der Sexualtrieb eines Individuums können geweckt werden, in den meisten Fällen dürften beide angesprochen sein, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Beide Triebkräfte treten dann miteinander in Konkurrenz. Behält der Sexualtrieb die Oberhand, wird das Individuum bestrebt sein, die zunächst flüchtige Begegnung zu intensiveren sozialen Interaktionen auszubauen. Es kommt zum Gespräch, gegenseitigen Gunstbezeugungen, gemeinsamen Aktivitäten, Freundschaft, Austausch von Zärtlichkeiten. Jede dieser Entwicklungsstationen spricht den Sexualtrieb stärker an, wodurch wiederum die nächste herbeigeführt wird. Im Verlauf dieser Entwicklung bildet sich ein weitgehender Consensus, ein gemeinsamer Normenhorizont heraus, die Beziehungen stabilisieren sich mehr und mehr. Diese Eskalation sozialer Interaktionen bewirkt eine Steigerung des sexuellen Verlangens und wird gleichzeitig von ihm vorangetrieben. Der Beginn

dieses Prozesses ist auch umgekehrt möglich: sexuelles Verlangen veranlaßt ein Individuum, die Begegnung mit dem vorerst noch unbekannten potentiellen Sexualpartner bewußt herbeizuführen, etwa durch eine entsprechende Zeitungsanzeige. Der weitere Ablauf wird sich dann aber kaum von dem geschilderten unterscheiden.

> "Aber wie immer ein bestimmter 'Handel' auch abgeschlossen sein mag, das betreffende Paar war wahrscheinlich in jener sich ständig eskalierenden Wechselbeziehung von Intimität und Verbindlichkeit gefangen, die irgendwann einmal in einer endgültigen Bindung und vollen sexuellen Beziehungen endet" (BRODERICK 1970, S. 97).

Obwohl nur ein kleiner Teil dieser Beziehungen bis zu ihrem eigentlichen Endziel, der vollen sexuellen Vereinigung, fortgeführt wird, die meisten dagegen an irgendeinem Punkt nicht weiter vorangetrieben werden, sind doch die bis dahin geschehenen Interaktionen in den allermeisten Fällen nicht ohne Konsequenzen im sozialen Bereich geblieben. Zu denken wäre hier an neue Beziehungen zu anderen Individuen und Gruppen oder auch nur an die Möglichkeit zum Einüben sozialen Verhaltens. In solchen Fällen ist die Sozialfunktion der Sexualität zum Selbstzweck geworden.

Die hier angeführte gesellschaftsbildende Kraft der Sexualität wird vielleicht noch deutlicher erkennbar an einigen ihrer Teilphänomene, von denen hier zwei unter diesem Aspekt kurz untersucht werden sollen, das Inzestverbot und die Prostitution.

Der Inzest, Sexualbeziehungen zwischen Verwandten, gilt in den meisten Gesellschaften als schweres Delikt, wobei allerdings Ausdehnung auf Verwandtschaftsgrade und Strafen unterschiedlich sind. Verstärkt wird dieses Verbot einerseits durch die Furcht vor angeblich genetisch ungünstigen Folgen (Inzucht), andererseits durch seinen magisch-religiösen Ursprung, der im übrigen dunkel ist (MAISCH 1971, Sp. 228).

In den Anfängen der Menschheit dürfte dieses Verbot noch nicht bestanden haben; die in weit verstreuten Einzelgruppen lebenden Urmenschen müssen auf Sexualverkehr innerhalb der meist aus einer Großfamilie bestehenden Gruppe angewiesen gewesen sein. Auch als später das Verbot schon bestand, war es keineswegs für alle verbindlich. Götter und göttliche Herrscher standen sozusagen über dem Gesetz. Die ägyptische und die griechische Mythologie berichten von Inzestfällen, bei den Pharaonen war die Geschwisterehe zeitweilig eine feststehende Institution, wahrscheinlich gegründet auf dem Glauben, dem göttlichen König sei nur eine Gattin angemessen, die ebenfalls göttlichen Ursprungs sei. Schädliche genetische Folgen scheinen solche Verbindungen nicht gehabt zu haben; "die aus Griechenland stammenden Ptolemäer, die Nachfolger Alexanders des Großen, wenden die Geschwisterehe dreihundert Jahre hindurch an, anscheinend ohne daß es ihnen physisch schlecht bekommen ist" (MORUS 1969, S. 26).

Wenn der Inzest in dieser Hinsicht ungefährlich ist, warum ist er dann mit solcher Schärfe verboten? "Die Stärke eines Verbotes steht in Abhängigkeit von der Stärke des von ihm betroffenen Triebes" (DUYCKAERTS 1968, S. 25). Das enge Zusammenleben der Familienmitglieder begünstigt Aussenden und Aufnehmen von Sexualreizen derart, daß sexuelle Kontakte zwischen ihnen sich zwangsläufig ergeben müßten, wenn nicht starke Schranken dagegen aufgerichtet würden.

Die Vorbehalte gegen den Inzest, die ein so starkes Verbot begründet erscheinen lassen, sind in der Tat nicht genetischer, sondern gesellschaftlicher Natur. Jede Gesellschaft, die die Familie als ihre "Keimzelle" (KENTLER 1970, S.118) bezeichnet, muß ein vitales Interesse an der Festigung der Familienstruktur haben. Wären nun die sexuellen Beziehungen der Familienmitglieder untereinander nicht verboten bzw. streng reglementiert, so würde sich daraus eine Anhäufung von Konfliktstoffen ergeben, die den Bestand der Familie permanent gefährden könnte. Andererseits würde eine solche

sexuelle Autarkie die Familie zur Außenwelt hin abkapseln. Beiden Gefahren wirkt das Inzestverbot entgegen, es wirkt stabilisierend nach innen, auf die Familie, und gesellschaftsbildend nach außen, indem es die heranwachsenden Familienmitglieder zwingt, potentielle Sexualpartner außerhalb des Familienverbandes zu suchen und somit Verbindungen zwischen den einzelnen Kleingruppen zu schaffen. In diesem Sinne deutet LEVI-STRAUSS (1949) das Inzesttabu positiv, weniger als Verbot denn als Gebot, die weiblichen Verwandten anderen Männern zur Frau zu geben.

Eine gewisse familienstabilisierende Funktion muß auch der Prostitution zugesprochen werden, so paradox das zunächst erscheinen mag. Wenn aber nach SCHELSKY (1963) die Prostitution in jenen Gesellschaften am meisten blüht, die die strengste Sexualmoral haben, so offenbaren sich doch Zusammenhänge. Hauptkennzeichen einer strengen Sexualmoral ist die lebenslange Monogamie, deren einzige Alternative der Zölibat ist. Wo aber die Gesellschaft ihren Mitgliedern ausnahmslos solch strenge Vorschriften auferlegt, muß sie gleichzeitig Umgehungsmöglichkeiten offenlassen, will sie nicht die Beachtung dieser Regeln durch Gewalt und scharfe Kontrolle erzwingen. Die Prostitution hat also eine gewisse Ventilfunktion und wirkt dadurch stabilisierend auf die Monogamie. Zweifellos erschüttert ein gelegentlicher Bordellbesuch des Vaters und Ehemannes den Bestand der Familie weniger als eine ständige Geliebte. Der eingleisige Verlauf der Prostitution - fast ausschließlich bezahlen Männer überwiegend Frauen für die Gewährung sexueller Kontakte - offenbart übrigens ein weiteres Kennzeichen strenger Sexualmoral: Männern wird größere sexuelle Freiheit zugestanden als Frauen.

> "Je repressiver eine Gesellschaft ist, um so mehr ist sie auf funktionierende Ventile wie Karneval, Pornographie und Prostitution angewiesen, damit sich die aufgestauten

> Triebe zeitweilig entladen können, und eine doppelte Moral muß entwickelt werden, um die gesellschaftsstabilisierende Wirkung dieser gesteuerten Ausbrüche zu sichern" (KENTLER 1970, S. 56).

Die bisher beschriebene, mehr allgemein wirkende gesellschaftsformende Kraft der Sexualität wird noch überstrahlt von der Tiefe der Bindung, die sie zwischen zwei Menschen zu schaffen vermag; man könnte versucht sein, eine geglückte sexuelle Partnerschaft zum Idealmodell guter zwischenmenschlicher Beziehungen überhaupt zu erheben. In diesem Sinne kann auch das deutsche Hauptwort "Befriedigung" eine Deutung erfahren, die den Aspekt des Triebhaften in den Hintergrund rückt und die tiefere Bedeutung des Vorganges betont, den "Vollzug des Friedens mit einer Person des anderen Geschlechtes" (DUYCKAERTS 1968, S. 222).

Über dieser etwas idealisierenden Bewertung der Möglichkeiten sexueller Sozialisation sollte allerdings nicht vergessen werden, daß gewisse sexuelle Handlungen den gegenteiligen Effekt haben. Gemeint sind solche, die nicht ein Mindestmaß an Einverständnis des Sexualpartners voraussetzen, also Notzuchthandlungen. Hier übersteigt die aggressive Beimischung der Sexualhandlung - alle sexuellen Kontakte sind nach DUYCKAERTS aggressiv gefärbt - so eindeutig ein vertretbares Maß, daß Bindungen zerstört und weitere Bindungsmöglichkeiten auf Dauer vereitelt werden können.

2.2.1.4. Prestigegewinn (Potenzfunktion)

Nur selten in der Literatur erwähnt wird die Prestigefunktion der Sexualität, jedoch ist sie gleichfalls eine spezifisch menschliche Sexualkomponente. Wohl keinem Tier ist es möglich, durch seine sexuellen Qualitäten einen höheren Rang unter seinesgleichen zu erwerben; im Gegenteil müssen die

Männchen sehr vieler Tierarten andere Mittel einsetzen, um überhaupt die Möglichkeit sexueller Befriedigung zu erhalten. Der Mensch dagegen kann direkt durch sein Sexualvermögen Ansehen erringen, schon im Begriff "Potenz" wird die Wertschätzung erkennbar, die diese Fähigkeit genießt. Der hohe Prestigewert der Sexualität offenbart sich vollends durch die Tatsache, daß kaum etwas anderes dem Manne peinlicher ist als Verlust oder Nachlassen dieser Potenz und der Frau, sexuell nicht oder nicht mehr begehrenswert zu sein. Mag diese Prestigefunktion der Sexualität zu allen Zeiten zugehörig gewesen sein, in der Gegenwart ist sie es in besonderem Maße, wohl weil sie in einer vergleichsweise zivilisierten Umwelt eine der wenigen verbliebenen Möglichkeiten ist, Männlichkeit unter Beweis zu stellen. So nennt RIESMAN (1958, S. 158) sie "das letzte Abenteuer". Hier sei noch der einzige Bereich, in dem die Bequemlichkeitshaltung des zivilisierten Menschen, dessen sonstiges Leben in ziemlich geregelten Bahnen verlaufe, nicht genüge. Bedingt durch Massenproduktion und Massenkonsum könne der außengeleitete Mensch sich "kaum vorstellen, daß es irgendein Verbrauchsgut geben sollte, das seine Einbildungskraft auf längere Zeit beherrschen und alle Gedanken auf sich ziehen könnte. Mit einer Ausnahme vielleicht: der Liebe" (S. 159).

Zwar sei auch die Liebe in gewisser Hinsicht zum Verbrauchsgut geworden, das jedem zugänglich sei, jedoch sei sie mit solcher Heimlichkeit umgeben, daß niemand den mit ihrem Verbrauch verbundenen Erlebnisgehalt beim anderen ermessen könne. Gerade dieser ungewisse Erlebnisgehalt sei meist der Grund, auf diesem Gebiet an der allgemeinen Konkurrenz teilzunehmen. So sei die Sexualität der "Bereich, in dem man einerseits mit den anderen in Wettbewerb tritt und andererseits ständig auf der niemals wirklich befriedigten Suche nach Lebenssinn und -erfüllung ist. Der außen-geleitete

Mensch will in seinen Geschlechtsbeziehungen nicht seine Persönlichkeit entfalten, er oder sie wollen vielmehr ihre Anziehungskraft auf das andere Geschlecht erproben und feststellen, welche Stelle sie in der Rangliste der Beliebtheit einnehmen - darüber hinaus aber wollen beide Erfahrungen im Leben und in der Liebe sammeln" (RIESMAN 1958, S. 160).

Dieses Prestigedenken, das durch die Emanzipation der Frau gefördert werde (sie sei anspruchsvoller geworden, und die Männer fürchteten, diesen Ansprüchen nicht mehr genügen zu können), verhindere, daß die Sexualität vom außen-geleiteten Menschen"leicht genommen oder als Spiel betrachtet werden" könne (RIESMAN 1958, S. 161).

RIESMAN weist ausdrücklich darauf hin, daß das Sexualprestige für den modernen Menschen Selbstwert habe, d.h. daß das Sexualverhalten nur noch bei wenigen Ausnahmen vom Streben nach sozialem Aufstieg bestimmt sei. Dem scheint die doch relativ häufige Hypergamie (Aufstieg durch Heirat) der Frauen zu widersprechen. Für dieses Phänomen aber sollten mehr außersexuelle Faktoren verantwortlich gemacht werden, etwa die fortschreitende berufliche Emanzipation der Frau, die ihr neben allgemeinem sozialen Aufstieg auch die notwendigen Kontakte und Qualitäten beschert, die dann wieder zur Erhöhung der Heiratschancen beitragen (BOLTE 1962).

Wie sehr in der Vergangenheit das Sexualverhalten den sozialen Aufstieg beeinflussen konnte, dafür legt etwa die Geschichte des russischen Zarentums vor 1800 ein beredtes Zeugnis ab. Umgekehrt aber bestimmt der soziale Rang auch heute noch das Sexualverhalten weitgehend, der sozial höher gestellte Mann erlaubt sich bei Frauen aus unteren Schichten mehr sexuelle Freiheiten bei weniger festen Verbindungen (vgl. BRODERICK 1970, S. 97).

Diese Ausführungen zum Sexualprestige würden unvollständig sein, wollte man außer acht lassen, daß es ebenso ein Negativprestige der Sexualität gibt; deviantes Sexualverhalten wird mit Verachtung, Diskriminierung oder auch strafrechtlich geahndet. Als Beispiel dafür seien die Gruppen der Homosexuellen und der Prostituierten genannt. In gleiche Richtung deutet auch, daß man aus anderen Gründen verhaßten Minoritäten gern sexuelle Exzesse andichtet. "Juden, Negern und Kommunisten ist gemeinsam, daß man sie für ausschweifend sinnlich und besonders potent hält" (KENTLER 1969b, S. 39). Für unsere spezielle Fragestellung wichtig ist auch die Tatsache, daß man Geistigbehinderten eine besondere sexuelle Triebhaftigkeit nachsagt (vgl. BACH 1971b, S. 18; STÖCKMANN 1971, S. 92; LEMPP 1971, S. 125). Obwohl diese Behauptung einer genauen Nachprüfung nicht standhält, wie die meisten Autoren versichern, ist sie geeignet, das negative Image, das die Öffentlichkeit vom Geistigbehinderten zeichnet, zu verstärken. Auch in diesem Fall schlägt die Prestigefunktion der Sexualität ins Negative um.

Prestige- und Sozialfunktion, die wir als der menschlichen Sexualität eigentümlich erkannten, sind nicht identisch; jedoch besteht zwischen beiden ein enger Zusammenhang. Jedes Prestigestreben ist per definitionem sozial motiviert. Nur ein völliger Einzelgänger kann des sozialen Ansehens entraten, nicht aber der gesellschaftsbezogene Mensch, beeinflußt doch gerade sein Prestige seine Stellung in der Rangordnung der Gruppe oder der Gesellschaft. Da aber mit fortschreitender Humanisierung und Stabilisierung der Gesellschaft viele andere Wettbewerbsmöglichkeiten mehr und mehr entfallen werden, dürfte die Bedeutung des Sexualprestiges in der Zukunft noch wachsen, obwohl die Verquickung von Leistungsstreben und Sexualverhalten eigentlich bedauerlich ist.

2.2.1.5. Neue Bewertungsmöglichkeiten menschlichen Sexualverhaltens

Das Wissen um die vier Grundfunktionen menschlicher Sexualität und um ihre Bedeutung ermöglicht eine Bewertung des individuellen Sexualverhaltens ohne Zuhilfenahme reiligiös-ethischer Kategorien (Sünde), die der Sexualität nicht adäquat sind. So können einzelne Sexualpraktiken dahingehend beurteilt werden, ob und in welchem Maße sie den Kriterien der Fortpflanzungs-, der Befriedigungs-, der Bindungs- und der Prestigefunktion genügen. Die Onanie beispielsweise dient lediglich der Befriedigung; während sie sich gegenüber der Fortpflanzungs- und der Bindungsfunktion indifferent verhält, wirkt sie sich auf das Prestige negativ aus. Ähnlich verhält es sich mit homosexuellen Kontakten, allerdings werden hier die Forderungen der Bindungsfunktion durchaus erfüllt. Homosexualität verdiente also eine höhere Bewertung als die Onanie. Allen vier Funktionen gerecht werden kann nur der heterosexuelle Geschlechtsverkehr unter Ausschaltung antikonzeptiver Mittel.

Eine Möglichkeit objektiver Bewertung ist auch hier nicht gegeben, da kaum ein allgemeiner Consensus über die Rangfolge der vier Funktionen zu erzielen sein dürfte. So steht - wie noch darzulegen sein wird - nach Auffassung der Katholischen Kirche die Fortpflanzungsfunktion eindeutig im Vordergrund, anerkannt wird die Bindungsfunktion. Befriedigungs- und Prestigefunktion werden - zumindest in offiziellen Verlautbarungen - verschwiegen oder abgelehnt. KINSEY (1955, 1965) dagegen sieht die Sexualität vorwiegend unter dem Aspekt der Triebbefriedigung, wobei er allerdings versucht, eine rein deskriptive Haltung einzunehmen.

Nach den vorangegangenen Ausführungen müssen wir der Bindungsfunktion eindeutig den Vorrang einräumen. Ihr folgt die Befriedigungsfunktion, da sie dem legitimen Anspruch des Individuums auf persönlichen Lustgewinn gerecht wird. Danach sollte wegen ihrer engen Beziehung zur Sozialfunktion der Prestigefunktion der Vorrang noch vor der Reproduktionsaufgabe gegeben werden, da diese einerseits mit den heutigen Mitteln bereits von der Sexualität abgetrennt werden kann, andererseits sich ihre Bedeutung im Zeitalter der Überbevölkerung notgedrungen von selbst verringert. Daraus wird allerdings erkennbar, daß diese Rangfolge keine zeitlos gültige, sondern eine kulturabhängige ist. Unter anderen Gegebenheiten mag die Fortpflanzungsfunktion durchaus zu Recht höher bewertet worden sein.

Eine Bewertung des Sexualverhaltens von Individuen oder Gruppen müßte also zunächst die Bindungsfunktion zum Kriterium nehmen. In dem Maße, wie es Sozialisation verhindert oder fördert, könnten dann Fehlformen, unvollkommene Formen und Hochformen des Sexualverhaltens unterschieden werden. Die Befriedigungsfunktion ist als Kriterium ungeeignet wegen ihres geringen Selektivwertes, letztlich dienen alle sexuellen Aktivitäten irgendwie der Triebbefriedigung. Die übrigen Funktionen können als nachrangige Kriterien der feineren Bewertungsstufung dienlich sein.

2.2.2. Spezifische Merkmale menschlicher Sexualität

Einige weitere Phänomene unterstreichen die Sonderstellung menschlicher Geschlechtlichkeit, zeigt sich an ihnen doch deutlich, daß Sexualität nicht nur in den vitalen Schichten des Menschen wurzelt und daher auch anderer als rein biologischer Deutungen bedarf. Im Gegensatz zu ihren schon vorher angesprochenen Randerscheinungen handelt es sich hier um drei wesentliche Phänomene, auf die im folgenden näher einzugehen sein wird.

2.2.2.1. Der personale Bezug der Sexualität: Zum Begriff "Liebe"

Auf die hohe Bedeutung der sozialen Funktion der Sexualität wurde bereits hingewiesen. Im Geschlechtsakt erreicht die Partnerbeziehung eine sonst nie erreichbare Intensität. Nach HENGSTENBERG (1960, S. 76) ist er "ein Sinngebilde, das vom anderen Partner angeeignet wird und in und durch das der andere die gesamte personale Liebe des ersten Partners erfährt. Und zwar in einer Unmittelbarkeit, wie sie in einem geistigen Gespräch oder sonstigen Austausch gar nicht möglich wäre... Das einzige 'Um willen', das auf dem Plan bleibt, ist die Hingabe der einen Person an die andere." Dieser personale Bezug von höchster Unmittelbarkeit, die HENGSTENBERG so wörtlich nimmt, daß er jede Zwischenschaltung von "Mitteln" als "dem Geschlechtsakt im tiefsten Sinne zuwider" (S. 76 f) bezeichnet, diese freiwillige, restlose gegenseitige Hingabe gipfelt in dem Begriff "Liebe". Oftmals werden Liebe und Liebesfähigkeit als vornehmste Legitimation für Sexualität und sexuelle Beziehungen angesehen. "Die Sexualität beim psychisch erwachsenen Menschen ist von allen seinen Fähigkeiten und Trieben am unlöslichsten an die Liebe gebunden und daher ist sie zweifellos imstande, die menschliche Höherentwicklung zu bewirken" (LEPP 1964, S. 239 f).

Meist aber wird der Begriff nicht näher definiert, sondern seine Bedeutung wird allgemein als bekannt vorausgesetzt oder als nicht definierbar bezeichnet. So verwendet JASPERS (1965) ihn als "Chiffre". Nach ihm sind Sexualität, Erotik und Ehe genau erklärbare "Realitäten"; dagegen sei Liebe metaphysisch und nicht Gegenstand der Forschung (S. 140 f). "Da wir nicht wissen, was Liebe ist, können wir nicht mit ihr rational operieren. Aber alle rationale Begründungen und alles Leben nach dem moralischen Gesetz, obgleich so wesentlich für unsere Klarheit, ist dennoch nichts ohne Erfüllung durch Liebe und ohne von Liebe getragen zu sein" (S. 148 f).

Wenn der Liebe eine derart hohe Bedeutung sowohl für den Sexualbereich als auch für das gesamte menschliche Denken und Handeln beizumessen ist, dann sollte doch versucht werden, dieses Phänomen begrifflich zu klären. Eine möglichst konkrete und objektive Identifizierung ist dann wohl dringend wünschenswert, selbst um den Preis, daß der metaphysische Charakter durch den Versuch einer Definition verlorengeht.

Die vielfältige Anwendung des Begriffes in der Literatur läßt vermuten, daß unter dem Wort "Liebe" durchaus nicht immer das gleiche verstanden wird. So findet sich im HERDER-Lexikon (1957, Bd. 5, Sp. 1313 f) einmal der Hinweis, Liebe sei "das Hinstreben eines Lebendigen über das für seine bloße Selbsterhaltung unbedingt 'Notwendige' hinaus zu dem, was ihm die volle Erfüllung seines Lebens" bedeute, zum andern aber auch der, daß sie auch verstanden werden könne "als Inbegriff der Triebe, die ihrem Wesen nach auf die körperliche Vereinigung je mit ihrem Erstrebten hinzielen und deren Befriedigung als Lust erfahren wird", dabei aber kommt zum Ausdruck, daß der letztere Liebesbegriff als nicht menschenwürdig angesehen werde, da der Mensch "nicht nur in der Weise der Triebe, sondern auch des Willens" strebe. Hier wird wieder eine Normierung sichtbar, die ihre Abkunft von einem dualistischen Menschenbild nicht verleugnen kann.

ROUSSEAU (1963, S. 231) sieht zunächst die Selbstliebe als "Quelle aller dieser unserer Leidenschaften", sie ist für ihn das Ursprüngliche, aus dem alle anderen Neigungen erwachsen.

> "Die Selbstliebe ist stets gut und der Ordnung gemäß. Da jeder auf seine eigene Weise für seine Selbsterhaltung sorgen muß, so muß es auch sein erstes und wichtigstes Bestreben sein, unablässig darüber zu wachen. Wie sollte er aber darüber wachen, wenn er nicht das größte Interesse daran hätte?"

Aus der Selbstliebe des Kindes erwächst für ROUSSEAU "die Liebe zu denen, die ihm nahestehen". Dieses Gefühl sei zunächst noch "mehr Bekanntschaft als Zuneigung, und es wird noch lange dauern, bis es begreift, daß sie ihm nicht nur nützen, sondern auch nützen wollen, und dann beginnt es, sie zu lieben". Von der Selbstliebe unterscheidet er die "Eigenliebe", diese "stellt immer Vergleiche an und ist nie zufrieden. Sie kann es auch nicht sein, weil sie verlangt, daß andere uns sich ebenso vorziehen, wie wir uns ihnen vorziehen, und das ist unmöglich". Bei der geschlechtlichen Liebe unterscheidet er die "Neigung des Instinkts", diese "ist unbestimmt; das eine Geschlecht fühlt sich zum andern hingezogen, das ist eine natürliche Regung". Um aber aus diesem, zunächst indifferenten Gefühl ein gezieltes, eben die Liebe, entstehen zu lassen, dazu braucht es eine gewisse Reife. "Man liebt erst, nachdem man geurteilt hat, und man kann nur vorziehen, wenn man verglichen hat". So bewirke dann die Liebe im Gegensatz zur ersten instinktiven Neigung, "daß - mit Ausnahme des geliebten Gegenstandes - das eine Geschlecht dem andern nichtsbedeutet". Die Liebe zum andern mündet wieder ein in Selbstliebe, denn "die Liebe muß gegenseitig sein. Um geliebt zu werden, muß man sich liebenswürdig machen; um vorgezogen zu werden, muß man sich liebenswürdiger machen als andere" (ROUSSEAU 1963, S. 231 ff).

Hier wird, wie auch bei GERDS (1969), die Notwendigkeit der Selbstliebe für die Liebe zum Partner betont. Bemerkenswert ist, daß ROUSSEAU dabei nicht die Notwendigkeit der Dauerhaftigkeit des Gefühls anspricht.

So sehr auch diese Gedanken dazu beitragen, das Wesen der Liebe zu erkennen, eine klare Definition enthalten sie nicht. Überhaupt findet sich eine solche nicht oder in wenig brauchbarer Form in der einschlägigen Literatur, z.B.: "Liebe beginnt erst jenseits der Verliebtheit, dort, wo der gewählte Partner so, wie er ist, angenommen wird" (WRAGE 1966, S. 79).

Auch SCHELER (1973, S. 155) bezeichnet Liebe und Haß "als letzte Wesenheiten von Akten" und damit als "nicht definierbar". Immerhin kommt er nach eingehender Analyse des Phänomens zu der Bestimmung: "Liebe ist die Bewegung, in der jeder konkret individuelle Gegenstand, der Werte trägt, zu den für ihn und nach seiner idealen Bestimmung möglichen höchsten Werten gelangt; oder in der er sein ideales Wertwesen, das ihm eigentümlich ist, erreicht" (S. 164). Diese Aussage ist von hohem Abstraktionsgrad und könnte - isoliert betrachtet - Anlaß zu Mißdeutungen bieten; wie SCHELER sie verstanden wissen will, wird erst im Zusammenhang mit seinen vorangehenden, konkreteren Ausführungen deutlich.

Eine klarere Definition, die auf jede Mystifizierung verzichtet und daher als die brauchbarste angesehen werden muß, findet sich bei RUSSELL:

> "Liebe ist ein Wort, das eine Vielzahl von Gefühlen umschließt. Ich habe es mit Absicht verwendet, da ich sie alle mit einbeziehen möchte. Die Liebe als Empfindung - und über diese spreche ich, da mir die Liebe 'aus Prinzip' nicht echt erscheint - bewegt sich zwischen zwei Polen: einerseits reines Wohlgefallen an der Betrachtung, andererseits reines Wohlwollen" (1970, S. 65).

Diese Definition - ausdrücklich für alle Arten von Liebesempfindungen gemeint - kann also auch und gerade für die geschlechtliche Liebe Anwendung finden, wobei man allerdings Wohlgefallen und Wohlwollen weniger als Pole, sondern vielmehr als Komponenten der Liebe bezeichnen möchte, denn abweichend von der Meinung RUSSELLs hat auch die Auffassung ihre Berechtigung, an jeder Liebesempfindung seien Wohlwollen und Wohlgefallen beteiligt. So ist nach RUSSELL die Liebe zu leblosen Dingen, etwa zu einer Landschaft oder einem Kunstwerk, reines Wohlgefallen, während jene Liebe, die etwa Menschen motiviert, Leprakranke unter Einsatz des eigenen Lebens zu pflegen, reines Wohlwollen unter Ausschluß jeder ästhetischen Empfindung sei. So einleuchtend diese

Beispiele sind, man könnte mit einiger Berechtigung einwenden, im ersten Falle sei ein gewisses Wohlwollen zur Erhaltung und Pflege des geliebten Gegenstandes notwendig, und im zweiten Falle müsse zumindest so viel Wohlgefallen mitschwingen, um die konträren Empfindungen, nämlich Abscheu und Ekel, hinreichend überwinden zu können. Diese Überlegungen sind aber letztlich für unsere Fragestellung irrelevant, denn hier geht es vorwiegend um die geschlechtliche Liebe. Diese wird immer beide Komponenten enthalten, im Idealfall sogar zu etwa gleichen Anteilen. "Wohlgefallen ohne Wohlwollen kann grausam sein; Wohlwollen ohne Wohlgefallen wird leicht kühl und ein wenig herablassend" (RUSSELL 1970, S. 66).

Liebe als Empfindung, deren Komponenten Wohlgefallen und Wohlwollen sind, eine brauchbarere Definition wird schwerlich zu finden sein; sie ist klar und verständlich, da sie darauf verzichtet, einen sehr weit faßbaren Begriff durch nebulöse Umschreibungen zu erklären. Zur weiteren Erläuterung sollte noch hinzugefügt werden, daß diese Empfindung egoistische und altruistische Gefühle einschließt; so ist dem Wohlgefallen die aktive, dem Wohlwollen die passive Seite des Anspruchs oder der Inbesitznahme immanent. Ferner wird durch diese Definition die Unteilbarkeit des Phänomens Liebe deutlich; sie macht es unzulässig, von rein körperlicher oder rein geistiger Liebe zu sprechen oder einen wesenhaften Unterschied zwischen Eros, Sexus und Agape anzunehmen. Auch in diesen Begriffen wird der Einfluß des Leib-Seele-Dualismus deutlich. Nach der hier zugrunde gelegten Definition kann ihnen keine Eigenständigkeit mehr zugesprochen werden, sie können allenfalls noch verschiedene Aspekte desselben Phänomens kennzeichnen.

Wenn von diesem Begriffsverständnis ausgegangen wird, dann kann unterstellt werden, daß sexuelle Kontakte ohne Liebe kaum denkbar sind. Bei den allermeisten Menschen dürften

irgendwelche Gefühle des Wohlgefallens und des Wohlwollens mitschwingen, wobei die Intensität der Empfindung allerdings unterschiedlich sein wird.

Zusätzlich weist RUSSELL (1970, S. 64 ff) darauf hin, daß die Liebe, um das "gute Leben" zu verwirklichen, vom Wissen geleitet sein müsse, denn "der Mensch, dessen Zuneigung uns befriedigt, muß uns nicht nur wohlwollen, sondern muß auch wissen, worin unser Glück besteht".

Im Rückgriff auf frühere Ausführungen kann mithin das dem vernunftorientierten sittlichen Denken und Handeln vorzugebende "Etwas" die so definierte Liebe sein. Durch die begriffliche Klärung wird sie tauglich als oberstes Prinzip der Moral.

2.2.2.2. Zur Variationsfähigkeit menschlicher Sexualität

Während tierisches Sexualverhalten durch die Ausstattung mit Instinkten weitgehend festgelegt ist, zeigt die menschliche Sexualität eine große Vielfalt an Ausdrucksweisen und Einstellungen. Dafür kann man wohl nur zu einem kleinen Teil die unterschiedliche vitale und psychische Ausstattung der Individuen oder der Rassen verantwortlich machen. Diese natürlichen Vorgegebenheiten dürften bei einem großen Teil der Menschheit als annähernd gleich angesehen werden, jedenfalls ist ihre Variationsbreite bei weitem geringer als die der Sexualität.

Wenn nun das individuelle Sexualverhalten so wenig naturbestimmt ist, müssen seine Determinanten im sozio-kulturellen Bereich gesucht werden. Wie sehr dieser tatsächlich das gesamte menschliche Verhalten, auch das sexuelle, prägt, wird erst durch vergleichende Studien sichtbar. Der Einzelne, der für sein Verhalten überall in seiner Mitwelt Entsprechungen

findet, wird nur zu leicht dieses Verhalten als "naturgemäß" und damit als normgerecht ansehen. Diesem Irrtum kann selbst die Wissenschaft verfallen. So nahm FREUD (1965) eine in bestimmten Phasen verlaufende psychosexuelle Entwicklung als universell und damit als naturgegeben an, da er sie bei allen seinen Patienten bestätigt fand, die aber alle seinem Kulturkreis entstammten.

Aus den Forschungsergebnissen der Vergleichenden Kulturanthropologie aber geht hervor, daß in vielen Gesellschaften der Ödipuskomplex oder die Latenzphase nicht in Erscheinung treten (s. BRODERICK 1970, S. 15).

Tatsächlich weisen diese Forschungsergebnisse große, kulturabhängige Unterschiede der sexuellen Entwicklung, des Verhaltens und der Einstellungen aus. Nach MEAD (1971) erstrecken sich diese Unterschiedlichkeiten sogar auf solche sexuellen Phänomene, die mehr im somatischen als im psychischen Bereich zu wurzeln scheinen, wie männliche Potenz (S. 166 f), weibliche Orgasmusfähigkeit (S. 171), Übelkeit bei Schwangerschaft (S. 173 f) und Menstruationsbeschwerden (S. 174), wobei sie ausdrücklich darauf hinweist, daß diese Unterschiede nicht konstitutionsbedingt sind (S. 175 f).

Die Erhebung KINSEYs (1955, S. 352 f) zeigen einen deutlichen Unterschied im Sexualverhalten und in den Einstellungen zu einzelnen sexuellen Praktiken bei den verschiedenen Schichten der amerikanischen Gesellschaft. Für die höheren Schichten "ist das gesamte zwischenmenschliche Sexualverhalten ein moralisches Problem... Die niederen Schichten begründen im Gegensatz dazu ihre Formen sexuellen Verhaltens vom Standpunkt des Natürlichen und des Unnatürlichen". So lehnt die Jugend dieser Unterschicht das in den oberen Schichten verbreitete "petting" als nicht naturgemäß und damit pervers ab, während ihre Einstellung zum Koitus weit positiver ist.

Aus solchen Forschungsergebnissen muß gefolgert werden, daß die menschliche Sexualität von großer Plastizität ist und im Sinne funktionaler Erziehung durch sozio-kulturelle Gegebenheiten beinahe beliebig formbar ist. Die Gleichförmigkeit ihrer Verhaltensweisen und Einstellungen bei den Angehörigen einer Kultur oder Subkultur erweckt beim unbefangenen Betrachter den Eindruck der Naturgegebenheit; tatsächlich aber dürfte sie das Ergebnis annähernd gleicher, sehr früher und unbewußter Lernvorgänge sein.

Streng genommen kann also von einem "naturgemäßen" Sexualverhalten nicht gesprochen werden, auch dann nicht, wenn es den Normen der jeweiligen Gesellschaft oder Schicht entspricht. Eher könnte deviantes Verhalten - wenn nicht Ergebnis individueller Lernprozesse - auf der jeweiligen natürlichen Ausstattung des normabweichenden Individuums beruhen.

2.2.2.3. Zur Möglichkeit der Umformung (Sublimierung) sexueller Triebkräfte

Wurde im vorigen Abschnitt deutlich, daß menschliche Sexualität als im hohen Maße sozio-kulturell geprägt anzunehmen ist, so haben die aus dieser Prägung entstandenen Verhaltensweisen und Leitvorstellungen eine weitgehende Gleichförmigkeit und Festigkeit erreicht, durch die ja gerade der Anschein der Naturgegebenheit erweckt wird. Daneben wird aber noch eine Formbarkeit sexueller Antriebe angenommen, die individueller Art ist und ihre Kulturbedingtheit nicht verleugnen kann. Gerade sie ist für sexualpädagogische Überlegungen relevant, da sie die Sexualität für intentionale Erziehungsbemühungen zugänglich erscheinen läßt. Gemeint ist jene Möglichkeit kultureller Um- oder Überformung, für die die Psychoanalyse den Begriff "Sublimierung" oder "Sublimation" geprägt hat.

Nach SCHRAML (1970, S. 67) bedarf es, um übermächtiger Triebansprüche Herr zu werden, bestimmter Abwehr- und Anpassungsmechanismen.

> "Immer dann, wenn ein Triebbedürfnis so verwirklicht werden kann, daß die Persönlichkeit weder in äußere Schwierigkeiten, noch in innere Konflikte gerät und die im Bedürfnis wirksame Triebspannung dennoch vollkommen gelöst wird, ist eine erfolgreiche Anpassung gegeben. Unter Sublimation verstehen wir dann eine Veränderung des Triebzieles oder Triebobjektes entsprechend den Forderungen und Erwartungen der Gesellschaft oder des Gewissens".

Allerdings wird weiter ausgeführt, daß diese positive Lösung "auch in der normalen Entwicklung der Persönlichkeit nur zu einem Teil" (S. 113) gelingt. Sublimierung ist durchaus wünschenswert und Erziehung sollte "Hilfe zu möglichst vielen und breiten geglückten Sublimationen" (S. 115) sein, eine totale Sublimation dürfte aber nicht möglich sein.

Die Möglichkeit der Sublimation ist "mit hoher Wahrscheinlichkeit im Wesen des menschlichen Triebes begründet" (S. 188). Während der tierische Instinkt weitgehend festgelegt ist, sind die menschlichen Triebe sehr beweglich.

Sublimierung menschlicher Triebe ist also möglich und wünschenswert, zumal der Mensch über einen "Antriebsüberschuß" verfügt, den GEHLEN (1950, S. 386) im Zusammenhang mit der "Instinktreduktion" sieht, "die ihre äußere Entsprechung in der morphologischen Unspezialisiertheit des Menschen hat". Danach benötigt der Mensch also eine solche hohe Antriebskraft selten oder nie, ist aber trotzdem durch sie gerüstet für eine durch seine Unspezialisiertheit bedingte Vielfalt von Möglichkeiten. Zudem ist die menschliche Antriebskraft, da nicht an bestimmte Instinkte gebunden, frei und beliebig einzusetzen.

GEHLEN betont, daß dies auch für den Geschlechtstrieb gelte, obwohl dieser "noch die deutlichsten Reste einer echten

Auslöserdetermination" (S. 386) habe, also an ein Reiz-Reaktionsschema gebunden ist.

Der Überschuß der Antriebskräfte ist einerseits lebensnotwendig, um den Menschen auch für Extremsituationen genügend zu rüsten, andererseits aber gefährlich, da die Energie meist nicht voll genutzt wird und als frei verfügbare Kraft auch an verkehrter Stelle geballt eingesetzt werden kann. Um dieser Gefahr zu begegnen, muß die Triebkraft wirksam gebändigt oder geformt werden; nach der Lehre der Tiefenpsychologie ist das auf unschädliche Weise nur möglich durch Sublimierung.

Nach GEHLEN (1950, S. 391) zwingt der Antriebsüberschuß selbst zur Sublimierung, da er so groß ist, daß er in "Jetztbewältigungen" nicht voll befriedigt werden könne.

Hier bedient er sich der Gedanken der Tiefenpsychologie, für die alle menschlichen Kulturleistungen "nichts anderes als sublimierte Triebimpulse" (SCHRAML 1970, S. 196) sind. Sublimation hält er für doppelt notwendig, einmal um den überschüssigen Antriebskräften ein adäquates Betätigungsfeld zu bieten, zum anderen um durch die so geleistete nützliche Arbeit menschliches Leben überhaupt zu ermöglichen oder seine Bedingungen zu verbessern. Somit sei der Mensch ein "Zuchtwesen", die "Aufgabe der Formierung des Antriebslebens wird von der Erziehung, nach ihr von der Selbstzucht des Menschen unter immer neuen Bedingungen notwendig immer neu angefaßt. Der Inbegriff der Formierung heißt Sittlichkeit, und sie ist, wie hier nachgewiesen wurde, eine allein beim Menschen vorhandene biologische Notwendigkeit" (GEHLEN 1950, S. 391).

Auch MITSCHERLICH (1963, S. 281 f) sieht Hilfe zur Sublimation als Aufgabe der Erziehung, es gelte, "die notwendigen Versagungen und damit die notwendigen Verdrängungen durch

die Brücken zu einer befriedigenden Sublimierung (zu) mildern und damit der Ichentfaltung (zu) dienen", denn "Sublimierung und Ichentfaltung hängen in einem unmittelbaren Bedingungsverhältnis zusammen. Ohne die Fähigkeit zu sublimieren kann das Ich nicht eine bewußtere Entscheidungsfreiheit überhaupt als Möglichkeit erfahren". Dabei ist notwendig und wirksam ein gewisser "Lerngehorsam; aber es ist ein gemilderter Gehorsam, denn es wird ihm ein Stück weit Befriedigung primärer Triebwünsche gelassen, ohne daß diese sofort mit Schuldangst besetzt werden müßten". Als Beispiel führt MITSCHERLICH ein Kind an, das für die Bezwingung seiner Naschhaftigkeit mit einer Süßigkeit belohnt werden solle.

Von diesem letztgenannten Beispiel abgesehen - eine äußerliche Belohnung für eine Sublimationsleistung dürfte die innere Autonomie einschränken - muß der Argumentation MITSCHERLICHs zugestimmt werden, da tatsächlich erst durch die Fähigkeit zur Sublimierung mehrere Verhaltensweisen und damit die Grundlagen der Entscheidungsfreiheit ermöglicht werden. Weder die zwanghafte Verdrängung noch die ständige direkte Befriedigung der Triebwünsche bieten Wahlmöglichkeit etwa im Sinne einer "Selbstbeherrschung..., die situativ 'Ja' und 'Nein' zu sagen vermöchte" (SCARBATH 1969, S. 48). Kritisch wäre jedoch zu fragen, ob die Wahl zwischen mehreren Verhaltensweisen tatsächlich eine freie Entscheidung ist, oder ob sie nicht durch gesellschaftliche Zwänge vorweg determiniert ist.

REICHE (1969, S. 32) kommt von einem radikal-klassenkämpferischen Ansatz zu ähnlichen Schlüssen. Zunächst wirft er die Frage auf, "ob alle differenzierten Weisen der gesellschaftlichen Organisationen... nicht auch wenigstens ein relatives Maß an Triebverarbeitungen aufweisen müssen", macht dabei allerdings gleich die Einschränkung, daß "das von einer individuellen triebbejahenden Position her als schäd-

lich zu bezeichnen ist". Um aber eine vom gegenwärtigen Herrschaftssystem manipulierte "repressive Entsublimierung" (S. 138) abzuwehren, worunter er u.a. die Kommerzialisierung der Sexualität in der Konsum- und Leistungsgesellschaft versteht, ist auch für REICHE ein gewisses Maß an Sublimierung notwendig. Zwar lehnt er ein "Programm der Askese", also der totalen Sublimation, als "reaktionär" ab, dennoch sieht er die Notwendigkeit ein, "zwischen 'gesellschaftlich statthaft' und 'wünschenswert für das Individuum' zu unterscheiden und so den Charakter der Befriedigung zu bestimmen. Die Positionen, von denen dies allein mit Erfolg versucht werden kann, sind die der Sublimierung in Anlehnung eines flexiblen Ich-Ideals" (S. 144). Diese Worte führen uns zu der Feststellung, daß auch von einer extrem revolutionären Position her im Grunde kein anderes Denkmodell angeboten wird: ein gewisses Maß an Triebbeherrschung bleibt immer wünschenswert. Abgesehen vom Ausgangspunkt stellen sich die Unterschiede zwischen den Auffassungen nicht so sehr als qualitative, sondern vielmehr als quantitative heraus.

Die hier angeführten verschiedenen Meinungen zur Notwendigkeit der Sublimierung stimmten weitgehend mit den vorangegangenen ethischen Erörterungen dieser Arbeit überein. Solange als Endziel jeder Moral - vor allem auch einer strengen Sexualmoral - die individuelle Vervollkommnung gilt, ist jeder Versuch, sexuelle Triebansprüche zu beherrschen - also auch die Sublimation -, eo ipso als wertvoll anzusehen. Wird Moral aber - wie hier geschehen - ausschließlich als soziale und kulturelle Notwendigkeit verstanden, dann erscheint nur noch die Sublimierung solcher Triebansprüche als wünschenswert, deren Ausleben das menschliche Miteinander oder die Kultur gefährden könnten bzw. deren Sublimierung beiden förderlich sein würden. Daß dies mehr für aggressive als für sexuelle Triebe gelten muß, wurde bereits begründet.

Mithin stellt sich nicht die Frage nach Befürwortung oder Ablehnung der Sublimation, sondern die nach ihren vertretbaren Grenzen. Eine totale Triebverarbeitung im Sinne vollständiger Askese ist, wie die vorhergehenden Ausführungen ergaben, weder möglich noch notwendig. Eine totale unmittelbare Triebbefriedigung ist zwar individuell erstrebenswert, wegen des Antriebsüberschusses nach GEHLEN (1950, S. 391) aber gar nicht durchführbar und gesellschaftlich wegen der Interessenkollisionen der Einzelpersonen abzulehnen.

Entsprechend unserer speziellen Thematik stellt sich die Frage nach dem adäquaten Maß der Sublimierung genital-sexueller Triebansprüche. Die Beantwortung dieser Frage kann unter zweifachem Aspekt erfolgen, nämlich einmal unter dem der möglichen Schädlichkeit direkter Befriedigung dieser Triebe, zum anderen unter dem der möglichen Nützlichkeit ihrer Umlenkung auf andere Ziele oder Objekte. Ein weiterer Doppelaspekt ergibt sich, fragt man nach Nützlichkeit bzw. Schädlichkeit jeweils vom individuellen oder gesellschaftlichen Standpunkt. Rein vom letzteren her gesehen, müßte die Befriedigung sexueller Triebwünsche in jedem Lebensalter als zumindest wertneutral bezeichnet werden: niemand schadet seinen Mitmenschen durch sexuelle Betätigung, sofern er nur die beiden Gebote von COMFORT (1968) - Rücksicht auf den Partner und verantwortungsbewußte Zeugung - beachtet. Vom Standpunkt des Individuums aus ist die Frage schwieriger zu beantworten, inwiefern sich ein Mensch durch Befriedigung sexueller Triebwünsche selbst schadet bzw. sich durch Verzicht auf diese Befriedigung selbst nützt. Eine gesundheitliche Schädigung durch hohe Triebbefriedigungsraten ist mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit auszuschließen, nicht aber psychoneurotische Störungen bei Triebverzicht (s. KINSEY 1955, S. 193 f). Übrigens ist KINSEY ein scharfer Kritiker der Sublimierungstheorie:

> "Sicher ist, daß unter den vielen Männern, die zu dieser Untersuchung beitrugen, die Sublimierung so flüchtig oder so selten ist, daß sie wohl eher eine akademische Möglichkeit als eine erwiesene Tatsache darstellt".

Die Möglichkeit einer "teilweisen Sublimierung bei Individuen mit höherer Triebbefriedigung" räumt er allerdings ein.

FREUD (1965, S. 125 f) selbst sieht auch nur die Möglichkeit der Teilsublimierung, in welchem Maße diese möglich sei, macht er zunächst abhängig von der Stärke des individuellen Sexualtriebes, dann werde "durch die mitgebrachte Organisation entschieden..., ein wie großer Anteil des Sexualtriebes sich beim einzelnen als sublimierbar und verwertbar erweisen wird". Ein weiterer Anteil werde unter äußeren Einflüssen der Sublimierung zugeführt. Dieser Prozeß sei allerdings nicht "ins Unbegrenzte fortzusetzen". Es sei immer ein gewisses Maß an direkter sexueller Befriedigung notwendig, andernfalls seien krankhafte Erscheinungen als Folge der Versagungen zu befürchten. Den kulturellen Wert einer totalen Sublimierung hält er für höchst fragwürdig, denn die für die Unterdrückung der Sexualität notwendige Energie zehre alle anderen Kräfte auf.

> "Im allgemeinen habe ich nicht den Eindruck gewonnen, daß die sexuelle Abstinenz energische, selbständige Männer der Tat oder originelle Denker, kühne Befreier und Reformer heranbilden helfen, weit häufiger brave Schwächlinge, welche später in die große Masse eintauchen, die den von starken Individuen gegebenen Impulsen widerstrebend zu folgen pflegt" (S. 133).

Die hier gegebene Beschreibung der Charaktere legt den Schluß nahe, daß totale oder weitgehende sexuelle Enthaltsamkeit nicht durch Sublimierung, sondern nur durch Verdrängung zu erreichen ist.

Wenn wir einerseits Sublimierung als Hilfe zur Ichentfaltung (s. MITSCHERLICH 1963) für notwendig erachten, es andererseits totale Sublimierung nicht gibt (s. KINSEY 1955), so bleibt tatsächlich nur die Möglichkeit einer Teilsublimation offen. Als sexualpädagogisch praktikabel könnte man mithin den Grundsatz vertreten, jeweils auf m a ß v o l l e Triebbefriedigung und Sublimation hin zu erziehen. Jedoch weisen die Untersuchungen KINSEYs (1955, S. 176 ff) solche hohen Unterschiede in den individuellen Gesamtbefriedigungsraten aus, daß niemand bestimmen kann, was denn nun für den Einzelnen eigentlich "maßvoll" sei.

Angesichts dieser Schwierigkeiten erscheint eine Sublimation durch völlige oder teilweise Umleitung sexueller Antriebe auf andere Ziele tatsächlich nur als hypothetische Möglichkeit; mehr realitätsbezogen dürfte dagegen der Vorschlag KENTLERs (1970) sein, sie durch "Kultivierung der sexuellen Bedürfnisbefriedigung" zu erreichen.

> "Die 'Sublimierung' setzt an bei den Befriedigungsmöglichkeiten: Indem sie diese bereichern und verfeinern, werden die sexuellen Bedürfnisse anspruchsvoller. Stärkung der Ich-Funktionen, nicht Anpassung an gesellschaftlich vorgegebene Wert- und Normsysteme wäre das Kriterium für gelungene Sublimation" (S. 92 f).

Hinzuzufügen wäre dem noch, daß bei dieser Form der Sublimation durch qualitative Verfeinerung sehr wahrscheinlich eine quantitative Abnahme der sexuellen Triebbefriedigung gleichsam als Nebenprodukt abfallen würde, wie denn auch die Höherentwicklung der Eßkultur nicht etwa den Vielfraß, sondern den anspruchsvollen Feinschmecker hervorbrachte.

3. SEXUALPÄDAGOGISCHE FRAGESTELLUNGEN

Die vorausgehenden Ausführungen zur Sonderstellung menschlicher Geschlechtlichkeit erbrachten mehrfach Hinweise auf ihre Plastizität, wobei auch die pädagogische Fragestellung mit anklingen mußte, denn Beeinflussung und Veränderung menschlicher Persönlichkeitsbereiche, durch Verhaltensänderungen manifestiert, gehören zu ihrem Gegenstandsbereich. Diese Fragestellung ist nun gezielt aufzugreifen: Sinn und Aufgaben der erzieherischen Einflußnahme auf die menschliche Sexualität sollen eingehender untersucht werden.

3.1. Notwendigkeit und Möglichkeit der Geschlechtererziehung

3.1.1. Der Wandel der Auffassungen: von der Abstinenz zum Engagement

Lange Zeit galt die menschliche Sexualität vor allem für den Bereich der schulischen Erziehung nicht als Gegenstand des Lehrens und Lernens. Sexualerziehung wurde als Domäne des Elternhauses angesehen, die Schule durfte bestenfalls indirekt wirken durch "Ausbau der Klassenelternschaften und Schulpflegschaften", "Unterstützung der Eltern bei der Einführung in die Schöpfungsgeheimnisse", "Durchführung einer arteigenen Knaben- und Mädchenerziehung", "außerschulische Betreuung der Jugend gemäß dem Grundsatz 'Bewahrung durch Ablenkung und jugendfrohe Beschäftigung'" ("Sexualpädagogische Erziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen", Runderlaß vom 17. Januar 1951). Wie wenig aber die Eltern dieser Aufgabe gerecht werden konnten und können, zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen HUNGERs (1967) und LESSENICHs (1970). Auch HÄRTTER (1967, S. 108 f) stellte "bei Vor-

trägen vor Entlaßschülern besonders in ländlichen Gebieten fest, daß von ganzen Schulklassen mit vierzehnjährigen Schülern nicht einer oder nur ganz vereinzelte von den Eltern aufgeklärt waren... Bei einer Schülerbefragung stellte sich heraus, daß 75 % der Kinder zunächst mit dem Storchenmärchen abgespeist worden waren".

Wie die Katholische Kirche das Problem sah, mag ein Ausschnitt aus der Enzyklika "Divini illius magistri" vom 31.12.1929 erläutern:

> "In höchsten Grade gefährlich ist fernerhin jene naturalistische Richtung, die in unsern Tagen in das Gebiet der Erziehung eindringt in einerFrage so zarter Natur, wie es die Sittenreinheit ist. Sehr verbreitet ist der Irrtum derer, die in gefährlichem Unterfangen und mit häßlichen Ausdrücken einer sogenannten sexuellen Erziehung das Wort reden, indem sie fälschlich meinen, sie könnten die jungen Leute gegen die Gefahren der Sinnlichkeit durch rein natürliche Mittel schützen, durch eine gefährliche und verfrühte sexuelle Aufklärung für alle ohne Unterschied und sogar in der Öffentlichkeit, und was noch schlimmer ist, indem sie dieselben zeitweilig den Gelegenheiten aussetzen, um durch Gewöhnung, wie sie sagen, den Geist gegen die Gefahren abzuhärten.
> Sie täuschen sich schwer, da sie die angeborene Schwäche der menschlichen Natur und das Gesetz nicht anerkennen wollen, von dem der Apostel sagt, daß es dem Gesetz des Geistes widerstreitet, und da sie die Erfahrungstatsachen verkennen, die beweisen, daß gerade bei den Jugendlichen die Verfehlungen gegen die Sittenreinheit nicht so sehr Folge von Nichtwissen als vielmehr von Willensschwäche sind, wenn der junge Mensch den Gelegenheiten ausgesetzt und von den Gnadenmitteln nicht gestützt wird.
> Falls auf diesem heiklen Gebiete unter Berücksichtigung aller Umstände eine individuelle Belehrung bei passender Gelegenheit von seiten derer, denen Gott mit der Erziehungsaufgabe auch die Standesgnade verliehen hat, sich als nötig erweisen sollte, dann ist mit aller jener Vorsicht zu Werke zu gehen, die der traditionellen christlichen Erziehung bekannt und von dem erwähnten Antoniano hinlänglich gekennzeichnet ist, wo er sagt:
> 'Derart groß ist unsere Armseligkeit und der Hang zur Sünde, daß wir oft gerade von den Dingen, die Heilmittel gegen die Sünde sein sollten, Gelegenheit und Anreiz zur Sünde nehmen. Deswegen ist es höchst wich-

> tig, daß ein guter Vater, wenn er mit seinem Sohne über eine so verfängliche Sache spricht, wohl achtzugeben hat, daß er nicht auf Einzelheiten eingehe und auf die verschiedenen Weisen, in denen diese höllische Schlange einen so großen Teil der Menschheit vergiftet, damit er nicht, anstatt das Feuer zu löschen, dasselbe in dem einfältigen und zarten Herzen des Kindes entzünde. Ganz allgemein kann man sagen: Solange noch das Kindesalter andauert, wird es genügen, die Heilmittel anzuwenden, welche die Doppelwirkung haben, der Tugend der Keuschheit den Weg zu bereiten und dem Laster die Tore zu verschließen'.
> Ebenso abwegig und für die christliche Erziehung gefährlich ist das sogenannte Koedukationssystem..." (PAPST PIUS XI. 1929, S. 55 ff).

Wo sind die Gründe für eine solche allgemeine sexualpädagogische Abstinenz zu suchen? Zunächst mag man befürchtet haben, angesichts der "angeborenen Schwäche der menschlichen Natur" durch Aufklärung über sexualbiologische Tatsachen "schlafende Hunde zu wecken". So warnt FOERSTER, der zu Recht als ein "Hauptvertreter der neueren Sexualpädagogik" (SCARBATH 1969, S. 46) bezeichnet wird, in diesem Zusammenhang davor, "mit dem grellen Licht des Verstandes allzu tief und allzu oft in die dunklen Gründe des unbewußten Lebens hineinzuleuchten" (1959, S. 170).

Aus diesen Überlegungen dürfte die Forderung nach "einer arteigenen Knaben- und Mädchenerziehung" oder nach "Ablenkung und jugendfroher Beschäftigung" erwachsen sein. Von ähnlichen Voraussetzungen mögen die Befürworter einer ganzheitlichen Erziehung ausgegangen sein, die die Beherrschung sexueller Triebe als Nebenprodukt einer guten Allgemeinerziehung zu erreichen hofften. So durfte "eine Erziehung im Hinblick auf die Geschlechtlichkeit nur in einem sehr beschränkten Sinne als ein Sondergebiet gelten" (ALLERS 1934, S. 267), und "Erziehung zur Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Geradheit, Reinlichkeit, Wahrheitsliebe, zur Achtung vor anderen und ihren Erlebnissen und Interessen, zur Heimatliebe und Ergebenheit gegenüber den Ideen der Sozialistischen Oktoberrevolution" galt gleichzeitig auch als Erziehung "in geschlechtlicher Hinsicht" (MAKARENKO 1961, S. 74).

Ein wesentlicher, wenn auch uneingestandener Grund für die unterbliebene Sexualerziehung dürfte aber in der Person des Erziehers selbst zu suchen sein, denn auch sie war ja geprägt von einer Umwelt und einer Erziehung, denen das Sexuelle als schmutzig und unaussprechlich galt. Diese Schwierigkeit kann auch für die Gegenwart und die nähere Zukunft noch nicht als überwunden gelten, "denn auch der Erzieher kann seine Vergangenheit nicht einfach ablegen, auch er trägt das Erbe seiner Erziehung" (KREUTZ 1952, S. 43).

Einen Umschwung in der allgemeinen Auffassung über Wert oder Unwert der Geschlechtererziehung dürfte das Bekanntwerden wissenschaftlicher Erkenntnisse um die Mitte unseres Jahrhunderts eingeleitet haben. Hier ist vor allem zu denken an die Aussagen der Tiefenpsychologie über menschliche Sexualität, ihre Verdrängung und Sublimierung, sowie an die breit angelegten empirischen Untersuchungen von KINSEY (1955, 1965), die eine Kluft zwischen teleologischer und statistischer Sexualnorm sichtbar werden ließen. "An dieser als 'Sexualkrise' empfundenen Diskrepanz entzündet sich das pädagogische Engagement" (SCARBATH 1969, S. 20). Die wachsende Bedeutung der Massenmedien tat das ihre; einzelne Pädagogen fühlten sich gedrängt, sich "allen Ernstes mit dem Sexuellen zu befassen und Druckerschwärze und Rundfunkwellen nicht allein jenen zur freien Verantwortung zu überlassen, die weder die Erschütterung noch die Aufgabe erkennen" (HUNGER 1967, S. 49). Als Beweis für die Notwendigkeit einerSexualerziehung wird auch die Akzeleration angeführt, denn wenn "der Durchschnitt des Geschlechtsreifebeginns bei zwölf Jahren liegt, muß jeder Bewahrungsversuch im Sinne eines Totschweigens als unsinnig bezeichnet werden" (HÄRTTER 1967, S. 108).

Als volkstümliche Begründungen werden auch Wohnungsnot und mangelnde familiäre Geborgenheit, die steigende Zahl der

Fürsorgezöglinge und der Sexualverbrechen sowie die besondere sittliche Verwahrlosung der heutigen Jugend (unterstellen wir sie einmal als tatsächlich gegeben; in den Augen der älteren Generationen dürfte allerdings auch die Jugend früherer Jahrhunderte einer"besonderen sittlichen Verwahrlosung" verfallen gewesen sein.[1]), also meist Argumente mit aktuellem Bezug, vorgebracht.

Vordergründig erscheinen all diese Gesichtspunkte für eine Begründung der Geschlechtserziehung ausreichend und einleuchtend. Jedoch ist die Frage zu stellen, ob sie auch einer kritischen, wissenschaftlichen Betrachtungsweise standhalten können.

Eine so begründete Sexualerziehung würde fragwürdig, sobald die genannten Zeiterscheinungen verschwinden oder - was wahrscheinlicher sein dürfte - von der Gesellschaft nicht mehr als auffällig empfunden würden, d.h. wenn Idealnorm und statistische Norm sich wieder annähern würden. Als Gegenargument könnte außerdem vorgebracht werden, daß die beobachteten Mißstände nicht überall mit der gleichen Intensität auftreten. Folgerichtig für einen solchen Gedankengang verweigerte z.B. das Kultusministerium von Schleswig-Holstein die Genehmigung für eine Sexualerziehung in den Schulen des Landes mit der Begründung, die Jugend in Schleswig-Holstein sei nicht einer so starken sittlichen Gefährdung ausgesetzt wie die Großstadtjugend in Berlin (n. KÖLTZE 1963, S. 22). Die genannten Argumente könnten auch zu völlig anderslautenden Schlüssen führen, etwa, in der Zeit der Übersexualisierung solle man so wenig wie möglich

---

1) "I would there were no age between sixteen and three-and-twenty, or that youth would sleep out the rest; for there is nothing in the between but getting wenches with child, wronging the ancientry, stealing, fighting" (SHAKESPEARE 1955, p. 847).

an diese Dinge rühren, oder, die "sexuelle Revolution" habe der Jugend so viele Informationsquellen erschlossen, daß sie auf dem Gebiet der Sexualität besser Bescheid wisse als mancher Erwachsene, eine Sexualerziehung sei mithin überflüssig (vgl. LESSENICH 1970, S. 36).

Die genannten aktuellen Argumente müssen also als wenig stichhaltig bezeichnet werden; für eine pädagogisch haltbare Begründung muß nach gültigeren, weil weniger zeitabhängigen Grundlagen gesucht werden.

3.1.2. Pädagogische Motivationen

Der Mensch wird zum Menschen erst durch Erziehung, das soll der Begriff "animal educandum" (LANGEVELD 1961, S. 163) aussagen. Vor allem als Säugling und Kleinkind ist er ohne mitmenschliche Zuwendung nicht lebensfähig, wobei neben der rein pflegerischen vor allem die emotionale Zuwendung unerläßlich ist (SPITZ 1960). PORTMANN (1956, S. 49 ff) nennt den Menschen einen "sekundären Nesthocker", der im Mutterleib das Stadium des primären Nesthockers durchlaufe, und eine "physiologische Frühgeburt", deren Schwangerschaft 21 Monate dauern müßte, um den Ausbildungsgrad des neugeborenen Säugetiers zu erreichen. Auch in der Anlage des Gehirns unterscheiden sich Mensch und Tier. So sind bei niederen Säugern die Zentren des Zwischenhirns viel reicher gegliedert als bei den Primaten und bei diesen reicher als beim Menschen. Dieser Tatbestand weist auf die Instinktreduktion des Menschen hin. Wichtige Funktionszentren, anfänglich wenig differenziert, sind in die Großhirnrinde verlagert. Diese "somatische Unreife" läßt die Theorie vom "Mängelwesen" (HERDER 1960, GEHLEN 1950) berechtigt erscheinen, durch sie ist der Mensch anfällig, weil nicht angepaßt. Sie macht es notwendig und möglich, daß der Mensch

sich in jeder Umwelt zurechtfindet. So bedeutet seine Instinktunsicherheit gleichzeitig Weltoffenheit und Entscheidungsfreiheit. "Als Verlassener von der Natur wird er ein Freigelassener zu..." (MÜHL 1971, S. 67).

Diese Weltoffenheit des Menschen, die durch seine Unspezialisiertheit bedingt ist, ist als eine doppelseitige zu verstehen. So wie er befähigt ist, sich in jeder Umwelt zurechtzufinden und sie für seine Zwecke zu gestalten, die Welt also ihm offensteht, so steht er auch für die Welt offen, d.h. seine Umwelt wirkt gestaltend, formend oder auch deformierend auf ihn ein.

Freigelassenheit und Weltoffenheit des Menschen sind aber nicht nur Gabe, sie sind auch Aufgabe. Sein Werdegang ist nicht zwangsläufig, nicht restlos vorherbestimmt, er muß sein Wesen erst suchen, zu dessen Verwirklichung kann er beitragen. Wie weit man diese Möglichkeit als "Selbstverantwortlichkeit" (MÜHL 1971, S. 69) bezeichnen kann, sei dahingestellt. Selbstverantwortlichkeit setzt weitestgehende Willensfreiheit voraus. Zwar glaubt das Christentum an eine solche Willensfreiheit, denn sonst wären Begriffe wie "Tugend", "Schuld" oder "Sünde" nicht denkbar; aber sowohl einzelne christliche Lehren stellen sie in Frage - wie der Calvinismus mit seiner Prädestinationslehre - als auch Atheisten wie RUSSELL.

Unter Berufung auf physikalische Gesetze sieht letzterer die Freiheit des Willens nur im gedanklichen Bereich, "da er aber anderen nur mit Hilfe körperlicher Bewegungen mitgeteilt werden kann, könnte der Bereich der Freiheit niemals Gegenstand von Mitteilungen sein und niemals soziale Bedeutung erlangen" (1970, S. 47).

Wenn auch diese Art der Beweisführung angreifbar erscheint, da außer physikalischen Gesetzen noch andere Determinanten

menschlichen Handelns denkbar sind, so ist ihr doch so weit zuzustimmen, daß der sichtbare Ausdruck des Willens, nämlich die von ihm eingeleitete Handlung, an diese Gesetze gebunden ist, menschliche Willensfreiheit also niemals absolut sein kann. Wenn wir zudem von der Doppelseitigkeit der Weltoffenheit des Menschen sprechen und damit meinen, daß der Mensch auch den Einwirkungen der Umwelt offenliegt, dann muß eingeräumt werden, daß seine jeweilige Umwelt einen mehr oder weniger großen Einfluß auf das Verhalten eines Menschen ausübt.

Wie weit oder eng aber der Spielraum der freien Entscheidung auch anzusetzen sei, innerhalb dieses Spielraums ist der Mensch aufgerufen, das Wesen der Menschlichkeit zu suchen und zu seiner Verwirklichung beizutragen. Dazu aber muß er nach LANGEVELD (1961, S. 17) durch Erziehung befähigt werden. "Die lange Jugend des Menschen, seine ontogenetische Variabilität und seine Möglichkeit zur schöpferischen Welt- und Selbstgestaltung bedingen... die Notwendigkeit der Erziehung".

MÜHL (1971, S. 71) nennt noch eine zweite Begründung für die Angewiesenheit auf Erziehung, die "Zugehörigkeit zur Wahrheit als Merkmal der Menschlichkeit". So hat Erziehung "dem Menschen nicht nur die Hand zu reichen, um ihn als Verlassenen der Natur blind zu führen; sie hat vielmehr zu dem zu geleiten, was auf ihn wartet und wohin er aus sich nicht gelangen kann". Ohne hier in teleologische Reflexionen abzuschweifen, kann festgestellt werden, daß zum Werden des Menschen Erziehung notwendig ist und daß diese Erziehung auf ein Ziel hin zu erfolgen hat, wobei dieses Ziel nur in der Idealvorstellung besteht. Es ist das "Bild des notwendig vollkommenen Anthropos" (BLEIDICK 1967, S. 246). Selbstverwirklichung, Personagenese, ist daher immer nur Annäherung, nicht Erreichung und Vollendung, und in diesem Sinne ist Erziehung ein nie zu vollendender Prozeß. Die Ausrich-

tung auf ein Idealziel beinhaltet weiterhin die Möglichkeit, dieses Ziel weit zu verfehlen, "Menschlichkeit kann zur Verkehrung werden" (MÜHL 1971, S. 69). So verstanden, wäre es etwa falsch, von "unmenschlichen" Grausamkeiten oder Verbrechen zu sprechen. Solche Erscheinungen sind vielmehr als spezifisch menschlich anzusehen.

Im ersten Teil wurde offenbar, daß die Sexualität als ein wesentlicher Teilbereich der Person zu sehen ist. Es sollte indessen auch deutlich werden, daß eine isolierte Betrachtung dieses Bereichs nur zum Zwecke der theoretischen Klärung möglich und statthaft ist. Tatsächlich darf er nicht etwa als scharf abgegrenzter Sektor eines Kreises gesehen werden, sondern im gegenseitigen Durchdringungsverhältnis zu anderen Bereichen. Stets ist der Mensch als Sexualwesen a u c h Kulturwesen, sittliche Person und Sozialwesen. Seine eben begründete allgemeine Angewiesenheit auf Erziehung gilt für alle diese, nur idealtypisch abgrenzbaren Bereiche, also auch für die Sexualität. Die Befunde zur Plastizität menschlicher Geschlechtlichkeit weisen zudem direkt auf Möglichkeiten erzieherischer Einflußnahme hin.

In der Tat ist ihre Gestaltung nicht vorgegeben, sondern aufgegeben. Damit kann aber nicht gemeint sein, daß diese völlig in das freie Ermessen des einzelnen Menschen gelegt sei. Die Stelle der ausfallenden Regulation durch Instinkte dürfte weitgehend die durch die Umwelt einnehmen, d.h. funktionale Erziehungseinflüsse, die ebenso den gesamten Werdegang des anfänglich völlig "weltoffenen" Menschen entscheidend mitbestimmen.

In der heutigen pluralistischen Gesellschaft kann eine Vielzahl verschiedenartiger sozio-kultureller Einflüsse angenommen werden. Die durch sie bedingte Vorformung menschlicher Sexualität dürfte daher einerseits von komplexerer Art, andererseits weniger ausgeprägt sein als bei Angehörigen anderer, "primitiver" Gesellschaften, deren Kulturen

noch eher als homogen zu bezeichnen sind. Daraus erwächst dem modernen Menschen ein größeres Maß an individueller Freiheit. Wie schon oben ausgeführt, zwingen ihn zwar seine eigene Natur und die Umwelt zur Anpassung; diese Anpassung aber ist keine totale. Innerhalb der vorgezeichneten Bahn bleibt ihm ein Spielraum zur Mitgestaltung auch seiner Geschlechtlichkeit. Diese Freiheit, die gleichzeitig Verhaltensunsicherheit mit sich bringt, bürdet ihm auch Verantwortung auf:

> "Der Mensch wird sich seiner Sexualität um so mehr bewußt, je stärker er die primitiven Formen überwindet, d.h. im Laufe seiner Individuation. Ihm stellt sich die Aufgabe, seine Sexualität nicht unter den Pegel des übrigen kulturellen Anspruchs absinken zu lassen. Sonst führt das Nebeneinander von Triebzwang und Freiheit zur Schizophrenie" (GAMM 1966, S. 540).

Diese Individuation helfend zu begleiten, ist Aufgabe jeder Erziehung, auch der Sexualerziehung; im Sinne MITSCHERLICHs (1963, S. 19) könnte auch von einer Hilfe zur "aktiven Anpassung" gesprochen werden. Wenn wir das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell zugrunde legen, besteht diese Hilfe vornehmlich in der Stärkung des Ich, ist dieses doch nach SCHRAML (1970, S. 111) "als eine Art von Steuerungszentrum vorzustellen, das die drängenden Impulse aus dem Es mit den Gegebenheiten der mitmenschlichen und physikalischen, d.h. außermenschlichen Umwelt, und mit den Geboten und Verboten des Über-Ich in Einklang zu bringen hat". Auch in diesen Überlegungen wird wieder das Idealziel der Erziehung angesprochen, denn vollkommen ist diese Aufgabe nie zu erfüllen, sondern hier ist nur eine mehr oder weniger große Annäherung zu erreichen. "Das Ergebnis eines absolut funktionierenden Ich wäre die harmonische Persönlichkeit, die nur als Ideal denkbar, nicht in der Realität erreichbar ist".

Soll der Mensch also zur souveränen, situationsbedingten Triebgestaltung befähigt sein, so muß ihm Hilfe geboten werden beim Aufbau eines Ich, das imstande ist, "Lustprinzip" und "Realitätsprinzip" (SCHRAML 1970, S. 116) in Einklang zu bringen. Dazu aber bedarf es einer Geschlechtererziehung, die dem Menschen sowohl seine eigenen Triebansprüche als auch die von außen gesetzten Sexualnormen kritisch bewußt macht.

Wenn wir schließlich den Menschen als Sozialwesen betrachten, so darf nicht außer acht gelassen werden, daß er gerade in seiner Geschlechtlichkeit als auf den Partner bezogen gesehen werden muß. Denken wir an die Vielfalt sexueller mitmenschlicher Beziehungen - der Partner als bloßes Triebbefriedigungsobjekt oder als geachtetes und geliebtes "Du" im Sinne BUBERs (1954) -, so wird deutlich, daß auch von dort her der Sexualerziehung, die sich nun aber im weiteren Sinne auch als Sozialerziehung verstehen müßte, Gestaltungsmöglichkeiten geboten sind.

Wie seine Gesamtpersönlichkeit, so ist auch die Sexualität des Menschen weitgehend auf Erziehung angelegt. Aus dieser Erkenntnis ist eine grundsätzliche und nicht nur aktuelle Forderung nach Sexualerziehung abzuleiten.

Eine Gesamterziehung im vorhin erwähnten Sinn von ALLERS (1934) und MAKARENKO (1961) kann dieser Forderung nicht gerecht werden. Ebenso würde aber eine isolierte Geschlechtserziehung Gefahr laufen, einen Aspekt der Menschlichkeit zu verabsolutieren. Um dieser Gefahr zu entgehen, sollte Sexualerziehung als sexualbetonte Erziehung verstanden werden, die auch anderen anthropologischen Sichtweisen Raum läßt.

3.1.3. Historische Ableitungen

Das Sexuelle als menschliches Problem dürfte bestehen, seit vom Menschen überhaupt gesprochen werden kann. Zu allen Zeiten wird man versucht haben, durch Erziehung die Gestaltung der menschlichen Geschlechtlichkeit zu beeinflussen. Es ist anzunehmen, daß sexualpädagogische Intentionen der Vergangenheit noch heute die Erziehung mitbestimmen, daß heutiges sexualpädagogisches Denken aus historischen Quellen gespeist wird.

SCARBATH (1969, S. 32 ff) nennt und beschreibt vier solcher Quellen:

1. Die "primitive Stammespädagogik": Sie läßt sich durch "Analogie mit noch bestehenden Kulturen erschließen". Das notwendige Sexualwissen wurde vermittelt durch den alltäglichen Umgang der Geschlechter. Man kannte außerdem die feierliche Einführung in die Geheimnisse des Lebens, die rituelle Initiation. Wesentliche Merkmale der Initiation finden sich in der auch heute noch oftmals praktizierten "Aufklärung" wieder: Schlagartig, inhaltlich gedrängt, kurzzeitig, aus feierlichem Anlaß (Konfirmation, Schulentlassung, Geburtstag).

2. Das Denken PLATONs: Es kommt am klarsten zum Ausdruck im Gleichnis vom Rossegespann, das unedle Roß der Triebe und Begierden, das edle Roß des Gemüts und des Eros, beide gelenkt und beherrscht vom Wagenlenker, der Vernunft. Die hier erkennbaren Grundgedanken kehrten in vielen sexualpädagogischen Überlegungen wieder: Eine Kontrollinstanz des Menschen muß seine Geschlechtlichkeit beherrschen. Diese gilt es zu schwächen, jene zu stärken. Gleichzeitig ist hier auch der Keim gelegt zu jenem dualistischen Menschenbild, das das Geistige überbewertet und das Leibliche, und hier vor allem die Sexualität als dessen reinster Ausprägung, verdammt.

3. Die abendländische Medizin: Seit ernsthaft versucht wurde, die Heilkunst rational zu begründen - die Anfänge gehen auf HIPPOKRATES zurück -, hat die Medizin auch versucht, den Menschen rational anzusprechen (Heilversuche durch "magisch-mysthische Lehren und Praktiken" haben allerdings eine noch ältere und bis in die Gegenwart ungebrochene Tradition). Vor allem dort, wo die Medizin prophylaktische und hygienische Absichten verfolgt, muß sie notwendig den Menschen auch erzieherisch ansprechen. Zudem verfügte die Medizin schon immer über ein reiches Sexualwissen, und kaum ein anderer dringt so tief in die menschliche Intimsphäre ein wie der Arzt. Sachwissen und pädagogische Intentionen schufen eine alte sexualpädagogische Tradition des Ärztestandes. So riet man von verfrühter oder exzessiver sexueller Betätigung ab, da man gesundheitliche Schäden als deren Folgen fürchtete. Der Kampf gegen venerische Krankheiten ist ein weiteres Motiv der geschlechtlichen Erziehung durch Mediziner. Hier dürfte jene sexualpädagogische Richtung ihren Ursprung haben, die ihr Ziel durch Abschreckung und Erzeugung von Realangst zu erreichen hofft.

4. Die christliche Botschaft: Trotz verschiedener leibfeindlicher Strömungen, trotz vieler Wandlungen in der Denkauffassung, glaubt SCARBATH in der christlichen Sexualpädagogik zu allen Zeiten vier vorherrschende Grundgedanken zu erkennen:

   Leiblichkeit als Geschenk und Auftrag des Schöpfers,
   Sexualität nur in dauerhafter personaler Bindung,
   Allgegenwart Gottes,
   Gebrechlichkeit und Vergebungsbedürftigkeit des Menschen.

Neben diesen Quellen sei noch auf zwei weitere Kulturphänomene hingewiesen, die sexualpädagogisches Denken beeinflußt haben dürften: Der Hedonismus und seine verfeinerte Form, der Eudämonismus, von ARISTIPPOS begründet und von EPIKUR systematisch ausgebaut, lehrten, daß bei der Unsicherheit des Le-

bens und der Zukunft die Freuden der Gegenwart heiter und gelassen zu genießen seien. Nach dieser Lehre wird die Lust zum Ziel sittlichen Handelns. Das Streben nach Glück und Sinnesgenuß wird durch diese Gedanken zum legitimen Anliegen. Wenn auch nicht verkannt werden darf, daß das platonische Denken die abendländische Geistesgeschichte in ungleich stärkerem Maße beherrscht hat und damit auch die pädagogischen und sexualpädagogischen Intentionen mehr beeinflußt hat, so muß doch zugegeben werden, daß der Hedonismus über große Zeitabschnitte ein gewisses Gegengewicht dazu gebildet hat. Ein Blick in die Kulturgeschichte zeigt immer wieder die Wirksamkeit der hedonistischen Lehre. Ob wir an das antike Rom denken, die Badehäuser des späten Mittelalters, die Renaissance oder das Rokoko, zu allen Zeiten haben die Menschen zumindest einiger Schichten der geschlechtlichen Lust ihren Raum gelassen und sich dabei keineswegs als Verworfene gefühlt.

Eine solche Lebenshaltung aber ist nach unseren vorherigen anthropologischen Ausführungen nicht denkbar, ohne daß Umwelt und Erziehung sie gefördert oder zumindest geduldet hätten. Mithin darf auch das Vorhandensein "liberaler" Komponenten in der Sexualpädagogik vergangener Epochen angenommen werden.

Grundgedanken des Hedonismus und Eudämonismus finden sich wieder in den modernen Theorien des Utilitarismus, hier fehlen allerdings die egoistischen Motive.

Ebenso darf man den "schönen Künsten" Malerei, Bildhauerei, Musik und Dichtkunst Einfluß auf die Gestaltung der Geschlechtlichkeit und somit auf die Sexualerziehung zuschreiben; ihre Bedeutung ist allerdings von sekundärer Art, denn Kunstwerke sind primär nicht Anlaß, sondern Ausdruck der Lebenshaltung ihrer Zeit, rückwirkend aber werden sie auch zu formenden Elementen dieser Lebenshal-

tung. Eine solche Wirkung schreibt etwa MORUS (1969) den Minneliedern des Mittelalters zu.

Die historische Darstellung dieser Quellen sexualpädagogischen Denkens läßt den Schluß zu, daß geschlechtliche Erziehung durchaus keine Erfindung unserer Zeit ist. Beispiele von sexualpädagogischen Forderungen sind auch für die Neuzeit zu erbringen:

> "... und habt ihr nicht die völlige Gewißheit, daß ihr ihn bis zum sechzehnten Jahr über den Unterschied der Geschlechter in Unwissenheit zu erhalten vermögt, so sorgt dafür, daß er ihn vor dem zehnten erfahre" (ROUSSEAU 1963, S. 236 f).

> "Wäre ein zuverlässiges Mittel da, die Kinder, in Ansehung dieses Punktes, in einer gänzlichen Unwissenheit zu erhalten, es zu verhüten, daß sie die Begattung der Tiere nie sähen, nie darüber nachdächten, nie durch Gespielen, Mägde, Bediente und liederliches Gesindel davon unterrichtet würden: so würde ich mich weit behutsamer ausgedrückt und gerathen haben, die Aufklärung über diese Sache bis zu den Jahren der Mannbarkeit zu versparen, wo sie nothwendig ist, wenn der junge Mensch nicht in Gefahr gerathen soll, Ehre und Glück wegen Unwissenheit der Verbindung zwischen Ursache und Wirkung zu verlieren" (SALZMANN 1786, S. 263).

> "Freilich, wenn es die Absicht der Erzieher ist, die Fähigkeit der Kinder zu selbständigem Denken möglichst frühzeitig zugunsten der so hochgeschätzten 'Bravheit' zu ersticken, so kann dies nicht besser als durch Irreführung auf sexuellem und durch Einschüchterung auf religiösem Gebiet versucht werden" (FREUD 1965, S. 117).

Die gegenwärtige Sexualerziehung steht also nicht vor einem völligen Neubeginn. "Vielmehr bestimmen vielgestaltige, unter sich spannungsreiche Traditionsströme das gegenwärtige Erziehungsfeld mit" (SCARBATH 1969, S. 39). Sexualpädagogische Erörterungen müssen sich dieser Einflüsse kritisch bewußt sein. Unsere historischen Ermittlungen deuten an, daß in jeder Epoche, bedingt durch die jeweilige besondere Lage, eine Kluft zwischen offiziellen Forderungen und tatsächlichem Sexualverhalten bestanden hat und daß man mehr oder weniger bewußt versucht hat, dieses Verhalten mit jeweils angemessenen pädagogischen Mitteln zu steuern. Erst vor

diesem Hintergrund gewinnen aktuelle Begründungen der Sexualerziehung eine gewisse Berechtigung.

3.1.4. Gegenwartsbezogene Motivation

Eine solche aktuelle Begründung soll hier in Anlehnung an MEAD (1970) versucht werden. Bei ihren völkerkundlichen Untersuchungen kam sie zu dem Ergebnis, daß die Pubertät der Mädchen auf Samoa völlig problemlos verläuft.

> "Das heranwachsende samoanische Mädchen unterscheidet sich von der Schwester, die die Pubertät noch nicht erreicht hat, nur in dem wesentlichen Punkt, daß an ihm gewisse körperliche Veränderungen vor sich gehen, an der Jüngeren nicht" (S. 166).

Da die physiologischen Gegebenheiten bei einem samoanischen und einem amerikanischen Mädchen im Pubertätsalter die gleichen sind, so müssen die bei diesem auftretenden Probleme und Veränderungen, "die bei der Pubertät stattfinden und von sprunghaften, emotional belasteten Phasen erwachender Religiosität, einem überströmenden Idealismus und starken Wünschen nach Selbstbehauptung gegenüber der Autorität begleitet sind" (S. 165), notwendig kultur- und nicht naturbedingt sein. Ein Vergleich der beiden Lebensformen zeigt auf, wo diese kulturellen Bedingungsfaktoren liegen können. So ist zunächst das Leben auf Samoa gekennzeichnet durch eine allgemeine Oberflächlichkeit, "niemand leidet für seine Überzeugungen oder kämpft bis zur Ermattung für ein besonderes Ziel... Die Menschen sind weder von Armut noch von großen Unglücksfällen bedroht; sie haben also keine Ursache, um ihr Leben zu zittern oder um ihre Existenz besorgt zu sein... Niemand wird im Leben vorwärts getrieben oder wegen langsamer Entwicklung gestraft. Im Gegenteil, Begabte, Frühentwickelte werden zurückgehalten, bis die Langsameren sie eingeholt haben... Liebe und Haß, Eifersucht und Rache, Trauer und Verlust, all das dauert nur Wochen" (S. 167).

Wo niemand engagiert ist, ist auch die Zahl der Konfliktmöglichkeiten stark reduziert; diese verringert sich noch mehr, wenn - wie in Samoa - die offenstehenden Möglichkeiten begrenzt sind. So wird eine Entscheidung nur selten gefordert, wenn überhaupt, so ist es "eine Entscheidung innerhalb der anerkannten Verhaltensnorm" (S. 171) und weniger von ethischen als von praktischen Erwägungen bestimmt.

Ein weiterer Vergleich zwischen der Lebenswelt des samoanischen Kindes und dem atlantischen Kulturkreis zeigt Unterschiede im Gemeinschaftsleben und in der Einstellung zu Arbeit und Spiel. Das samoanische Kind wächst in einer Großfamilie mit einer Vielzahl von Bezugspersonen auf, ohne besonders stark auf eine, z.B. die Mutter, fixiert zu werden.

> "In Verbindung mit dieser Frage ist es interessant festzustellen, daß in einer größeren Familiengemeinschaft mit mehreren erwachsenen Männern und Frauen das Kind vor den Erscheinungen, die man als Ödipuskomplex, Elektrakomplex usw. bezeichnet hat, bewahrt bleibt" (S. 177).

Am Leben der Erwachsenen, an ihrer Arbeit und ihrem Spiel, kann das Kind unmittelbar teilnehmen. Die Übernahme von Arbeit und Verantwortung wird direkt gelernt, durch Übertragung von erfüllbaren Aufgaben, deren Notwendigkeit augenfällig ist. Bei uns dagegen wird durch Spiel und durch schulische Aufgaben, die keinen Zusammenhang mit der Tätigkeit der Erwachsenen erkennen lassen, auf die spätere Arbeitswelt vorbereitet.

> "Arbeit und Spiel werden zu Unrecht auseinandergerissen, daraus entwickelt sich entweder Angst vor der Arbeit, weil es lästige Verantwortung bedeutet, oder Verachtung für das Spiel, weil es kindisch ist" (S. 186 f).

Auch in der Einstellung zu Sexualität, Geburt und Tod bestehen Unterschiede zwischen beiden Kulturkreisen. Durch das unmittelbare häufige Erleben dieser Erscheinungen wer-

den sie auf Samoa ganz natürlich als zum Leben dazugehörend empfunden (S. 179 ff).

All diese Vergleiche erklären, warum Neurosen auf Samoa völlig unbekannt sind, während sie bei uns in großer Zahl auftreten. Kultur und Erziehungssystem dort bieten gegenüber den unseren deutliche Vorteile. Trotzdem ist es weder möglich noch wünschenswert, unsere Lebensweise der der Samoaner anzupassen, denn "unglücklicherweise bilden aber gerade diese den Heranwachsenden bedrängenden Umstände das Rückgrat unserer Gesellschaft" (S. 191).

Die Schwierigkeiten der heranwachsenden Generation liegen nach den Erkenntnissen MEADs also nicht in den physiologischen Veränderungen begründet, sondern in der Tatsache, "daß die Gesellschaft ihren jungen Menschen zu viele Probleme stellt, zu viele schwerwiegende Entscheidungen abverlangt, die innerhalb weniger Monate getroffen werden müssen" (S.198).

Nun bieten sich zwei Möglichkeiten an, diese Schwierigkeiten aufzuheben oder wenigstens zu mildern. Einmal könnte versucht werden, einige wichtige Entscheidungen, z.B. die Berufswahl, durch Heraufsetzen des schulpflichtigen Alters oder durch Ablenken von bestimmten Problemen hinauszuschieben. Dieser Weg aber wäre ungünstig, da er die Entscheidung weder aufhebt noch sie später irgendwie erleichtert. So ist "der Verlust des Glaubens mit dreißig Jahren schmerzlicher als mit fünfzehn - einfach wegen der Anzahl der Jahre, die man im Glauben verbracht hat" (S. 198).

Daher fordert MEAD den anderen Weg, nämlich den einer "Erziehung zur Entscheidung" (S. 191). Da den Kindern in unserer vielschichtigen Kultur viele Wege offenstehen, müssen sie frühzeitig lernen, Entscheidungen zu treffen. Das erfordert Toleranz auf Seiten der Erzieher, sie dürfen nicht versuchen, eine bestimmte Geisteshaltung im Kinde zu interna-

lisieren. "Den Kindern muß beigebracht werden, wie sie denken, nicht was sie denken sollen" (S. 199).

Diese Forderung an die allgemeine Erziehung gilt mutatis mutandis auch für die Geschlechtererziehung. Der junge Mensch sieht sich einer Fülle von Sexualnormen gegenüber. Eine Sexualerziehung, die allgemein notwendig ist als Hilfe zur Gestaltung menschlicher Geschlechtlichkeit, ist für unsere Zeit und unseren Kulturkreis besonders eindringlich zu fordern als Hilfe zur Orientierung und Entscheidung. Mit dieser Formulierung wenden wir uns schon einem weiteren Teilbereich des Problems zu, der Frage nach dem sexualpädagogischen **Selbstverständnis.**

3.2. Ziele und Aufgaben der Geschlechtererziehung

Dem intentionalen Erziehungsbegriff ist notwendig eine Zielvorstellung immanent.

> "Ohne Zielgerichtetheit ist Erziehung undenkbar. Sie will ja den jungen heranwachsenden Menschen in seiner gesamten körperlich-seelisch-geistigen Verfassung, in seinem Wollen und Können, in Gesinnung und Haltung fördern in einer ganz bestimmten Richtung" (SCHEIBE 1960, S. 488).

MONTALTA (1967) geht in Anlehnung an BOPP (1930) noch weiter, indem er der Erziehung ein Wertbewußtsein zuschreibt. Nach ihm ist jede Erziehung wertorientiert; wenn eine pädagogische Richtung die tradierten Werte ihrer Kultur ablehnt, so ist eben diese Ablehnung ihr vorangestellter Wert.

3.2.1. Von der Einheit zur Pluralität der Zielvorstellungen

In einer Monokultur herrschen einheitliche Ziel- und Wertvorstellungen für die Erziehung. Solche Zielvorstellungen finden wir vielfach in der Geschichte, sie gipfeln im jeweiligen Menschenbild einer Epoche, etwa im harmonischen Menschen der Antike oder im christlichen Ritter des Mittelalters.

Wo in der Vergangenheit von einer Sexualerziehung gesprochen werden konnte, lag auch ihr eine einheitliche Zielvorstellung zugrunde. Ebenso aber, wie sich unsere Gesellschaft von einer einheitlichen zur pluralistischen wandelte, wandelte sich auch in der Sexualerziehung die Zieleinheit zur Zielpluralität, die auf den unbefangenen Betrachter verwirrend wirken muß. So klagte schon BÜHLER (1929, S. 537):

> "Auf keinem Gebiet ist die Pädagogik und mit ihr der Erzieher so ratlos wie auf dem der sexuellen Entwicklung. Hier herrscht, kann man sagen, ein vollständiges Chaos".

Für unsere Zeit trifft SCARBATH (1969, S. 10) ähnliche Feststellungen:

> "Weder über Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen einer solchen pädagogischen Bemühung noch über deren Ziele und Aufgaben herrscht hinreichend Klarheit und Einigkeit".

Mag eine solche Zielpluralität auch den mit der praktischen Erziehungsaufgabe Beauftragten vor eine schwierige Situation stellen, überraschen kann sie nicht. Ebensowenig sollte man sie beklagen, ist sie doch geradezu ein Merkmal demokratischer Staats- und Gesellschaftsform. Es läßt sich eine ähnliche Meinungsvielfalt auch in anderen Bereichen feststellen, etwa bei religiösen, politischen und wirtschaftlich-sozialen Fragen.

3.2.1.1. Pragmatische und ethische Intentionen

Die zunächst verwirrende Vielfalt der ausgesprochenen oder angedeuteten sexualpädagogischen Ziele weist aber doch Merkmale auf, die eine Schematisierung und Einordnung ermöglichen. So bietet sich zunächst eine Zweiteilung an, eine Gruppierung von Zielen von vorwiegend pragmatischer Natur und eine mit mehr ethischem Charakter.

Zur ersten Gruppe sind solche Intentionen zu rechnen, die der Sexualerziehung etwa die Aufgabe stellen, die Verbreitung venerischer Krankheiten einzudämmen, wie es sich die "Landesvereinigung zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und für Geschlechtserziehung, Nordrhein-Westfalen" (LAGG) zum Ziel setzt, oder Sexualdelikten vorzubeugen, wie dem Titel eines Buches zu entnehmen ist: "Weder Opfer noch Täter durch richtige Sexualerziehung" (NASS 1967).

Als zur zweiten Gruppe gehörend können angesehen werden solche Ziele, die konkret angesprochen werden, zudem aber eine starke ethische Komponente enthalten. So soll etwa Geschlechtererziehung "der sexuellen Verwilderung unserer Jugend" ("Sexualpädagogische Erziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen", Runderlaß vom 17. Januar 1951) Einhalt gebieten oder "Erziehung zur Ehe" (BOVET 1961) oder "Liebeserziehung" (KENT 1961) sein. Viele dieser ethisch fundierten Ziele sind aber unklar ausgesprochen und oftmals nur aus dem Zusammenhang der Ausführungen des jeweiligen Autors zu entnehmen. Den in dieser zweiten Gruppe zusammengefaßten Zielvorstellungen ist gemeinsam, daß sie sich irgendeiner Norm verpflichtet fühlen. Entsprechend dieser sehr unterschiedlichen Normen kommt es innerhalb dieser Gruppe zu stark divergierenden Richtungen. Eine Einteilung in Kennzeichnungen solcher Richtungen findet sich mehrfach in der vorliegenden Literatur.

3.2.1.2. Positive und negative Zielsetzungen

So nennt SCARBATH (1969, S. 44 ff) zwei "typische Formen sexualpädagogischen Selbstverständnisses: 'negative' und 'positive' Geschlechtserziehung". In diesen Formen findet er SCHLEIERMACHERs (1826) pädagogische Grundhaltung wieder: Verhütung, Gegenwirkung und Unterstützung.

Sexualerziehung, die als ihre Hauptziele Verhütung (oder Behütung und Bewahrung) und Gegenwirkung erkennt, nennt SCARBATH "negative" Sexualerziehung. Die behütende Absicht äußert sich vor allem in "Nicht-Hinlenkung" oder Ablenkung, etwa in der "Purgierung der Klassiker" für den Schulgebrauch oder in den "Bestrebungen des literarischen Jugendschutzes". Nur schwer davon zu trennen ist das Ziel der Gegenwirkung, hier versteht sich Sexualerziehung als "Feldzug gegen 'Unsittlichkeit'", wie er sich etwa vor einiger Zeit in der Aktion "Saubere Leinwand" äußerte. Für beide Typen findet SCARBATH als gemeinsames Merkmal eine "mehr oder minder antisexuelle Grundhaltung", daher bezeichnet er sie als negativ. Wiewohl diese erzieherische Grundhaltung aus echter Sorge um das Wohl des Heranwachsenden geboren sein kann, ist es doch fraglich, ob eine solche Einstellung dem Erziehungsbedürfnis der menschlichen Sexualität voll gerecht werden kann. Meist uneingestanden steht dahinter die Auffassung, daß das Geschlechtliche von selbst reife und erzieherisch nicht beeinflußbar sei. Ausgerechnet auf diesem Gebiet also soll der "homo educandus" Autodidakt sein.

Als Gegengewicht zu dieser Richtung fordert SCARBATH eine "positive" Sexualerziehung, die vor allem der "Dispositionsverbesserung" diene:

> "Wir meinen daher, daß einer fordernd helfenden pädagogischen Grundhaltung, die die gegenwärtige und künftige Geschlechtlichkeit des Kindes und Jugendlichen als positive Aufgabe sieht, der Primat zukommt. Eine Geschlechtserziehung, die sich in diesem Sinn als Unterstützung, nämlich als Hilfe zur rechten Gestaltung der Geschlechtlichkeit verstünde, wäre durchaus legitim" (S. 52).

Allerdings vermeidet SCARBATH es, die positive Aufgabe der Sexualerziehung so weitgehend zu formulieren, daß zu ihr etwa das Einüben sexueller Praktiken im Sinne eines "learning by doing" gehöre. "Eine Einübung der Sexualfunktionen selbst, wie sie in manchen Primitivkulturen durchaus üblich ist", hält er "aus den verschiedensten Gründen (für) nicht wünschenswert" (S. 51). Ebenso verneint er nicht jede Möglichkeit negativer Sexualerziehung, sie soll nur mit zunehmendem Alter des Zöglings mehr und mehr von der positiven abgelöst werden. "Behütung und Gegenwirkung können die Wirksamkeit der unterstützenden Erziehung bestenfalls sichern und vorbereiten, nie aber ersetzen" (S. 54).

3.2.1.3. Repressives und nichtrepressives Vorgehen

KENTLER (1969 b) sieht ebenfalls zwei sexualpädagogische Richtungen, die repressive und die nichtrepressive. Ersterer wirft er vor, sie diene der "Reproduktion der Gesellschaft", d.h. wohl der bestehenden Gesellschaftsform, da nur über eine Normierung des Sexualverhaltens eine Anpassung an die vorgegebene Gesellschaftsordnung zu erreichen sei.

> "Es liegt dennoch beinahe auf der Hand, daß der Erzieher im Bereich der Sexualerziehung auch heute noch eher der Büttel der Gesellschaft als der Anwalt des Heranwachsenden ist" (S. 12 f).

Nach kritischer Untersuchung einiger Werke der Aufklärungsliteratur stellt er fest, sie böten "statt Aufklärung Mystifizierung" (S. 13), Aufklärung verstehe sich "als Anlei-

tung zur 'Lebensmeisterung'" (S. 18), sie sei nichts als Repression:

> "Die Informationen werden so ausgewählt und formuliert, daß sie den Leser davon überzeugen, es sei für ihn selbst am besten, wenn er den Richtlinien der Verfasser zur Unterdrückung der Sexualität folgt" (S. 21).

Besonders deutlich werde das bei der Behandlung der Onanie. Ähnlich wie SCARBATH (1969, S. 47) weist KENTLER (1969 b, S. 23) darauf hin, daß "bei betont christlichen Autoren im Zusammenhang mit der Onanie fast immer Begriffe der Kriegsführung auftauchen".

Gegen diese repressive Richtung der Sexualerziehung stellt KENTLER (1969 b) seine "Thesen zu einer nichtrepressiven Sexualerziehung" (S. 30), in denen er fordert,

1. "daß das augenblickliche Glück des Heranwachsenden nicht einem künftigen aufgeopfert werden darf" (S. 36). (Eine eingehende Begründung dieser These bietet er an anderer Stelle (1970, S. 44 ff) unter Berufung auf SCHLEIERMACHER).
2. daß Sexualerziehung die Sexualität zu erziehen habe (S. 31).
3. daß der Tatsache der zweifachen Funktion (Lustgewinn und Fortpflanzung) der Sexualität Rechnung zu tragen sei (S. 32).
4. daß Sexualerziehung möglich sei, "weil die Sexualität formbar, kultivierbar ist" (S. 34).
5. daß die Aufgabe nicht sei, "einengend auf das Sexualleben zu wirken", sondern freizumachen "zum Genuß und zur Liebe" (S. 35).
6. daß Sexualerziehung von Angst frei sein müsse (S. 41).
7. daß sie "rational begründet sein (müsse), damit sie rational einsichtig" (S. 31) sei.
8. daß sie zugleich politische Erziehung sei (S. 42).

9. daß der Sexualerzieher "als ein Mensch in Erscheinung treten (müsse), der selbst in der Lage ist, ein Sexualleben zu führen" (S. 44).
10. daß Glück "immer auch das Glück der anderen" bedeute (S. 44).

Trotz vieler Analogien sind die Einteilungen in "negative" und "positive" (SCARBATH 1969) und in "repressive" und "nichtrepressive" Sexualerziehung (KENTLER 1969 b) nicht völlig kongruent und beliebig austauschbar. Erstere bezieht sich mehr auf das Ziel, letztere mehr auf den Weg der Erziehung. So hat die positive Sexualerziehung mehr die Liebes- und Ehefähigkeit des zukünftigen Erwachsenen, die nichtrepressive durchaus auch die gegenwärtige Sexualität des Heranwachsenden im Auge. Klarer noch als von KENTLER wird das von GAMM (1970, S. 78) ausgedrückt:

> "Die Schule hat das Lernen der Liebe zu ihrer wichtigsten sozialpädagogischen Aufgabe zu machen... Für den Schulbau bedeutet diese Einsicht, Räume zu schaffen, in denen die Schüler beider Geschlechter unkontrolliert verweilen können und die Möglichkeit erotischer Kommunikation besitzen".

Ebensowenig muß negative Geschlechtserziehung stets offenkundig repressiv vorgehen, in der Form der Ablenkung bedient sie sich eher manipulativer Mittel. Das wird auch bei der Untersuchung der Beiträge zur Sexualerziehung Geistigbehinderter noch zu erkennen sein.

3.2.1.4. Selbstdarstellungen sexualpädagogischer Richtungen

Eine Dreiteilung sexualpädagogischer Zielrichtungen nehmen BACH (1971 b) und OESTEREICH (1970) vor. Beide sehen eine konservative, eine extrem-modernistische und eine gemäßigte Richtung. Sie geben zu erkennen - OESTEREICH (S. 11) ausdrücklich, BACH (S. 8) nur durch vorsichtige Sympathie-

äußerungen -, daß sie die eigene Position in der gemäßigten Richtung sehen. Die konservative Richtung bezeichnet BACH (S. 8) "als restriktive Einstellung", OESTEREICH (S. 3 ff) als "Konservativismus und Traditionalismus". Beide meinen damit dasselbe; OESTEREICH sieht "die konservative Sexualpädagogik und -erziehung im Schrifttum wie in der Praxis weitgehend durch eine religiöse Fundierung und Argumentierung gekennzeichnet", bei BACH "empfiehlt ein Autor dieser Richtung ... als Verhaltensweise bei ankommenden 'Triebschüben' Gebete, Gedichte und Melodien..." Die Wortwahl BACHs scheint hier allerdings irreführend zu sein, OESTEREICH dagegen unterscheidet streng zwischen "Repression" und "Restriktion". Uneinig sind sich beide auch in der Beurteilung der Bedeutung dieser Richtung. Für BACH ist sie "nach wie vor weit verbreitet", nach OESTEREICHs Ansicht kann "von einer konservativen Geschlechtserziehung als Ganzes... heute kaum gesprochen werden. Konservative Elemente bestehen nur vereinzelt, besonders im religiös inspirierten Raume, in einer sexualpädagogischen 'Alltagspraxis' mehr als im repräsentativen Schrifttum".

Die zweite Richtung heißt bei OESTEREICH (S. 7) "Modernismus und Extremismus", bei BACH (S. 8) "revolutionäre Einstellung". Hier decken sich die Meinungen der beiden Autoren wieder völlig; beide sehen diese Richtung vornehmlich gekennzeichnet durch die Gedanken KENTLERs (1969 b, 1970), der eine Befreiung der Sexualität und eine politisch motivierte Sexualerziehung fordert.

Die gemäßigte Richtung schließlich nennt BACH (S. 8) die "kritisch-progressive Einstellung", die sich die Aufgabe stellt, "teils zu lösen, teils aber auch zu sinnvollen Bindungen zu führen". OESTEREICH (S. 5) nennt sie die "gemäßigte Mitte". Zu ihren Zielen führt er u.a. aus:

> "Wohl aber tritt die Sexualerziehung der gemäßigten Mitte dafür ein, daß sexuelles Aktivwerden p h a s e n g e r e c h t, das heißt, entsprechend den jeweiligen Reifestufen... anerkannt und gefördert wird" (S. 12).

Innerhalb dieser drei genannten Richtungen dürften tatsächlich alle möglichen sexualpädagogischen Positionen einzuordnen sein, wobei die Übergänge durchaus als fließend angesehen werden müssen, denn "es gibt 'extreme Gemäßigte' und 'gemäßigte Extreme'" (OESTEREICH 1970, S. 9). Um den eigenen Standort bestimmen zu können, müssen die Aussagen der einzelnen Richtungen - bzw. die ihrer typischen Vertreter - auf ihre Intentionen und ihre möglichen Auswirkungen hin befragt werden.

3.2.1.4.1. Die konservative Richtung

Die konservative Richtung ist nach OESTEREICH (1970) vorwiegend im kirchlichen Raum zu finden; wenn das allerdings so ist, dann wird man sie kaum als "quantité negligéable" abtun können. Im Rundschreiben "Humanae vitae" (1968) macht Papst PAUL VI. anläßlich seiner Absage an die "künstliche Geburtenregelung" wichtige Aussagen zur katholischen Auffassung über Ehe, Liebe und Sexualität. Zwar ist auch ihm ein gewisser "Wandel in der Auffassung von der Persönlichkeit der Frau und ihrer Aufgabe in der menschlichen Gesellschaft; ebenso in der Auffassung vom Wert der Gattenliebe in der Ehe und in der Beurteilung des ehelichen Verkehrs im Hinblick auf diese Liebe" (S. 8) nicht verborgen geblieben; nach wie vor aber "streben Mann und Frau durch ihre gegenseitige Hingabe, die ihnen in der Ehe eigen und ausschließlich ist, nach jener personalen Gemeinschaft, in der sie sich gegenseitig vollenden" (S. 14). Immerhin "bedeutet verantwortungsbewußte Elternschaft die Kenntnis und die Beachtung der mit ihnen (den biologischen Vorgängen) zusammenhängenden Funktionen", aber "was dann psychologisch Trieb und Leidenschaft betrifft, so meint verantwortungsbewußte Elternschaft ihre erforderliche Beherrschung durch Vernunft und Willen" (S. 16).

Die Anlehnung an das Menschenbild PLATONs ist hier unverkennbar. Mann und Frau dürfen "bei der Aufgabe, das menschliche Leben weiterzugeben, keineswegs ihrer Willkür folgen..., gleichsam als hinge die Bestimmung der sittlich gangbaren Wege von ihrem eigenen und freien Ermessen ab" (S. 17). Es gibt also nach Auffassung der Kirche einen freien menschlichen Willen, aber seine Anwendung ist dem Katholiken, zumindest was seine Sexualität angeht, nicht erlaubt. Sexualität hat nach Auffassung der Kirche überhaupt nur ihre Berechtigung durch die mit ihr verbundene Fortpflanzung, und so bestimmt der Papst, "daß 'jeder eheliche Akt' von sich aus auf die Erzeugung menschlichen Lebens hingeordnet bleiben muß" (S. 18). Dieses eherne Gesetz darf auch dann nicht verletzt werden, "wenn dies mit der Absicht geschieht, das Wohl des einzelnen, der Familie oder der menschlichen Gesellschaft zu schützen oder zu fördern" (S. 21). Hier wird klar ausgesprochen, daß nicht das Gesetz dem menschlichen Wohle, sondern der Mensch der Erfüllung des Gesetzes zu dienen habe; das Gesetz ist mithin "unmenschlich" im eigentlichen Wortsinn. Logisch für diesen Gedankengang ist übrigens die Feststellung, daß auch jahrelange Treue zum Gesetz nicht von seiner weiteren Beachtung entbinde, also selbst nach Zeugung einer größeren Kinderschar darf bei weiterem ehelichen Verkehr eine Empfängnis nicht verhütet werden:

> "Völlig irrig ist deshalb die Meinung, ein absichtlich unfruchtbar gemachter und damit in sich unsittlicher ehelicher Akt könne durch die fruchtbaren ehelichen Akte des gesamtehelichen Lebens seine Rechtfertigung erhalten" (S. 21).

Ganz ohne Hilfe beim überaus schwierigen Problem der Familienplanung mag die Kirche allerdings ihre Gläubigen nicht lassen, daher "ist es nach kirchlicher Lehre den Gatten erlaubt, dem natürlichen Zyklus zu folgen, dabei den ehelichen Verkehr auf die empfängnisfreien Zeiten zu beschränken..." (S. 23). Und hier wird auch ein weiterer Sinn mensch-

licher Sexualität - allerdings nur innerhalb der Ehe - anerkannt: "In den empfängnisfreien Zeiten aber vollziehen sie dann den ehelichen Verkehr zur Bezeugung der gegenseitigen Liebe und zur Wahrung der versprochenen Treue" (S.23). Der Unterschied zwischen dieser und anderen empfängnisverhütenden Methoden ist nach kirchlicher Meinung folgender: "bei der ersten machen die Eheleute von einer naturgegebenen Möglichkeit rechtmäßig Gebrauch; bei der anderen dagegen hindern sie den Zeugungsvorgang bei seinem natürlichen Ablauf" (S. 23).

Hier nähert sich die Enzyklika der schon angeführten stoischen Auffassung, daß jeder Eingriff in die Natur unsittlich sei. Diese Meinung darf aber wohl als widerlegt gelten, denn schließlich bedeutet beinahe jede kulturelle Leistung einen Eingriff in die Natur und ihre Abläufe, ohne dadurch schon als unsittlich zu gelten, auch nicht nach kirchlicher Auffassung. Wenn aber ausschließlich Eingriffe in sexualbiologische Abläufe diesem Verdikt verfallen, dann drängt sich der Verdacht auf, daß nicht der Eingriff selbst, sondern nur der Bereich, in dem eingegriffen wird, also die menschliche Geschlechtlichkeit, als das eigentliche Ärgernis gilt.

Dieser Verdacht wird erhärtet durch die Begründung der Ablehnung einer künstlichen Geburtenregelung. Es wird nämlich befürchtet, daß dadurch "sich ein breiter und leichter Weg einerseits zur ehelichen Untreue, andererseits zur allgemeinen Aufweichung der sittlichen Zucht auftun könnte" (S. 24). Die Kirche ist also der Meinung, daß antikonzeptionelle Mittel eine Integration der Sexualität in das Gesamt der sittlichen Persönlichkeit gefährden, da durch sie mit der Angst vor einer unerwünschten Schwangerschaft eine hemmende Fessel abgestreift werden könne. Folgt man dieser Auffassung, dann würde jede weitere sexualpädagogische Überlegung müßig, denn dann müßte die Möglichkeit kultureller

Überformbarkeit oder erzieherischer Beeinflußbarkeit menschlicher Sexualität im Grunde verneint werden. Nur in diesem Fall könnte Angst mit Recht als brauchbares Mittel zur Gewährleistung einer gewissen Zucht angesehen werden, einer Zucht, die dann aber kaum noch das Attribut "sittlich" beanspruchen könnte. Geht man dagegen, wie in dieser Arbeit, von einer prinzipiell möglichen Geschlechtererziehung aus, dann ergeben sich aus der Vermehrung und Verbesserung antikonzeptioneller Mittel andere Konsequenzen als starre Anwendungsverbote. Dann bedeuten diese Mittel, wertfrei betrachtet, zunächst nur eine weitere Vergrößerung der Vielfalt sexueller Verhaltensmöglichkeiten. Diese ist dann in die pädagogischen Überlegungen einzubeziehen. Nach unseren Voraussetzungen könnte sich daraus nur ein weiterer Grund ergeben, Geschlechtererziehung als Hilfe zur Orientierung und Entscheidung zu fordern.

Der gleiche pädagogische Pessimismus, der eigentlich eine Mißachtung der menschlichen Persönlichkeit überhaupt ist, zeigt sich dort, wo die Kirche ihre ablehnende Haltung mit der Schutzbedürftigkeit der Frau begründet:

> "Männer, die sich an empfängnisverhütende Mittel gewöhnt haben, könnten die Ehrfurcht vor der Frau verlieren, und, ohne auf ihr körperliches Wohl und seelisches Gleichgewicht Rücksicht zu nehmen, sie zum bloßen Werkzeug ihrer Triebbefriedigung erniedrigen und nicht mehr als Partnerin ansehen, der man Achtung und Liebe schuldet" (S. 24).

Gegen diese Befürchtung ist außerdem vorzubringen, daß ihr ein Bild der Frau zugrundeliegt - ein asexuelles Wesen, Werkzeug männlicher Triebbefriedigung, das den ehelichen Verkehr passiv hinzunehmen und dabei keineswegs eigene Lust zu empfinden hat -, das mittlerweile wohl als vollkommen falsch und überwunden gelten kann. Zudem erscheint die Befürchtung selbst als wenig logisch, daß empfängnisverhütende

Mittel mehr die Einstellung der Männer verändern könnten, denn nicht sie sind durch Schwangerschaft und Geburt belastet, sondern die Frauen. Daher dürften diese Mittel wohl eher für sie eine neue Lage und damit ein neues Bewußtsein schaffen.

Immerhin aber wird in diesem Abschnitt den Eheleuten ein Teil der ihnen vorher abgesprochenen Entscheidungsfreiheit zurückgegeben. Zwar sind sie nicht frei gegenüber der Kirche und ihrer Lehrmeinung, wohl aber gegenüber dem Staat und seinen Behörden. Denn diese könnten, "um Schwierigkeiten persönlicher, familiärer oder sozialer Art,die sich aus der Befolgung des göttlichen Gesetzes ergeben, zu vermeiden" Maßnahmen zur Geburtenregelung ergreifen, die eine Einmischung "in die ganz persönliche und intime Aufgabe der Eheleute" (S. 25) bedeuten. Man kann jedoch geteilter Meinung darüber sein, wer sich mehr "über sittliche Grundsätze" (S. 24) hinwegsetzt, die Kirche, die an einer alten Lehrmeinung starr festhält und, obwohl sie diese Möglichkeit klar erkennt, daraus entstehendes soziales Elend bewußt in Kauf nimmt, oder ein Staat, der zur Vermeidung eben dieses Elends Maßnahmen, auch zwanghafter oder manipulatorischer Art, ergreift.

Was aber ist nach kirchlicher Meinung notwendig, um ein solch anerkannt schwieriges Gesetz befolgen zu können? Zunächst brauchen die Gatten "die helfende Gnade Gottes, der den guten Willen des Menschen stützt und stärkt" (S. 29). Ausdruck des guten Willens ist "eine ständige Bemühung um allseitige Beherrschung ihrer selbst und ihres Trieblebens", die aber "ohne Askese nicht möglich ist" (S. 29). Weiter ist notwendig, "ein Klima zu schaffen, das geschlechtlich zuchtvolles Verhalten begünstigt. ...Alle... müssen einstimmig verurteilen, was bei den modernen Massenmedien dazu beiträgt, die Sinne aufzupeitschen und Sittenverfall zu verbreiten, ebenso jede Form von Pornographie in Wort, Schrift

und Darstellung" (S. 30). Hier erkennen wir klar die beiden Komponenten negativer Sexualerziehung, Ablenkung und Gegenwirkung. Christliche Eheleute, die bereit sind, dem kirchlichen Gesetz zu folgen, haben im übrigen die Aufgabe, auch auf andere in diesem Sinne einzuwirken; sie sollen "den Menschen jenes heilige und doch milde Gesetz offenbar machen" (S. 34) und "übernehmen für andere Eheleute, denen gegenüber sie sich als Führer erweisen, eine apostolische Aufgabe" (S. 35).

Es wurde bereits festgestellt, daß diese negative Grundhaltung dem Erziehungsbedürnis menschlicher Geschlechtlichkeit nicht gerecht werden kann. Dies scheint man auch weder für möglich noch für wünschenswert zu halten; der Grundgedanke dürfte wohl sein, daß die menschliche Sexualität und die ihr entspringenden Triebanteile das Böse schlechthin bedeuten. Eine direkte erzieherische Beeinflussung dieser "höllischen Schlange" kann es nach solchem Gedankengang nicht geben, möglich ist allenfalls eine mittelbare durch Ablenkung und erzieherische Stärkung der übrigen Persönlichkeitsbereiche. Im vorangehenden ist aber wohl deutlich geworden, daß die eigentliche Gefahr weniger von den sexuellen als vielmehr von den aggressiven Triebanteilen ausgeht, daß gerade geschlechtliche Impulse für eine humane Sozialisation, für den Abbau von Aggressivität und ein friedliches Miteinander genutzt werden können. Wenn dem aber so ist, dann darf sich die Aufgabe der Geschlechtererziehung keineswegs im Negativen erschöpfen, dann muß die Sexualität nicht unterdrückt, sondern humanisiert und kultiviert werden, um den ihr zugedachten Beitrag leisten zu können. Der Primat ist mithin eindeutig der positiven Sexualerziehung zuzuerkennen.

Zusammenfassend darf festgestellt werden, daß trotz mehrfacher Beteuerung, den Menschen als Ganzheit zu sehen, in dieser Enzyklika die menschliche Sexualität immer noch als

das "böse Tier" betrachtet wird. Es zeigt sich, daß auch ein uneingestanden zugrundeliegendes dualistisches Menschenbild den Blick auf die eben skizzierte positive Aufgabe der Geschlechtererziehung verstellen kann. Sexuelle Betätigung gewinnt nur in der Ehe und auch dort nur zum Zwecke der Fortpflanzung eine gewisse Berechtigung. Diese Lehrmeinung wird ausgesprochen unter Berufung auf ein "natürliches Sittengesetz", das nach THOMAS aus der Schöpfungsordnung Gottes herzuleiten ist. Es wurde bereits ausgeführt, daß dieses Gesetz (Naturrecht) sich in der abendländischen Philosophie keineswegs allgemeiner Anerkennung erfreut und daß THOMAS selbst ihm mehr formalen als materialen Charakter zuschrieb.

Wenn die im katholischen Raum geäußerten Gedanken zur menschlichen Sexualität auch nicht speziell pädagogischen Charakter haben, so sind sie doch als richtungweisend für eine konservativ-religiöse Sexualpädagogik anzusehen. Als Ziel dieser Richtung wird erkennbar: Vor- und außereheliche sexuelle Betätigung ist sündhaft und grundsätzlich nicht erlaubt, innerhalb der Ehe dient sie in erster Linie der Fortpflanzung und muß mit dieser wesenhaft verbunden bleiben. Wo die Möglichkeit einer Zeugung zumindest nicht völlig ausgeschlossen oder bewußt ausgeschaltet wird, wird ihr auch für die personale Bindung eine gewisse Bedeutung zugestanden. Völlig ausgeklammert aber bleibt das Lustprinzip. Wo Sexualität der Triebbefriedigung dient, wird sie mit schärfsten Worten als Sünde verdammt. Trotz aller Beteuerungen von einer "Gesamtschau des Menschen" (Papst PAUL VI. 1968, S. 13), also eines ganzheitlichen Menschenbildes, ist die Sexualität nicht in diese Ganzheit integriert, sie bleibt sündhaft und muß beherrscht werden.

3.2.1.4.2. Die gemäßigte Richtung

Die "Sexualpädagogik der 'gemäßigten Mitte'"[1] (OESTEREICH 1970) ist wohl am treffendsten gekennzeichnet durch die Gedanken des Autors selbst [2].

"Den Ausgangspunkt bildet ein anthropologisch-ganzheitliches Menschenbild, nach dem sich eine personale Konzeption der Sexualität bestimmt" (S. 5). Das Wesen des Menschen "besteht in einer psychosomatischen Ganzheit, die von der Schichtenstruktur der Person getragen wird. In diesem Rahmen stehen die einzelnen Schichten... in einem gegenseitigen Wechselverhältnis. Sie ergänzen einander im Aufbau der Person, wobei jede Schicht, jedes Element eine ganzheitliche Funktion erfüllt. Auch die Sexualität erscheint als eine personalganzheitlich integrierte Grundfunktion des Menschen" (S. 14).

Diese personale Ganzheit ist indessen nicht als eine harmonische Einheit zu sehen. "Personal besagt lediglich, daß der Mensch als Ganzheit auch in seiner inneren Gegensätzlichkeit verstanden wird, die er, bei aller Anerkennung der leiblichen, physiologischen und biologischen Funktionen, durch sein Ich soweit im Gleichgewicht zu halten suchen muß, daß er als Gemeinschafts- und Kulturwesen zu bestehen vermag" (S. 15).

Allerdings wird der moderne Mensch diesem personalen Menschenbild nicht immer gerecht, er "entzieht sich dieser ihm gestellten Aufgaben durch eine Aufspaltung und Zersplitterung seines personalen Status, indem er sich auf Teilbereiche seiner Existenz zurückzieht, zum Beispiel auf die Sexualität, auf den Konsum, auf Besitz, auf reine Sachleistung usw." (S. 15).

---

1) Titel eines Sonderheftes der LAGG

2) Als weitere Vertreter dieser Richtung bezeichnet er u.a. HUNGER, SCARBATH, BEER und KREUTZ.

Dieses Menschenbild muß in der Tat als ein wesentlicher Fortschritt erscheinen gegenüber jenem dualistischen, das wir als Grundlage der vorher untersuchten konservativ-religiösen Richtung erkannten. Es ist nun zu prüfen, wie OESTEREICH (1970) als Hauptvertreter der "gemäßigten Mitte" in Weg und Zielsetzung der Sexualerziehung der Ausgangslage gerecht wird. Als Kriterien sollen dazu herangezogen werden einige von ihm selbst gewählte "Brennpunkte der sexualpädagogischen Problematik:... Moralische Neuorientierung, Jugendsexualität, Empfängnisregelung" (S. 6). Die Aussagen OESTEREICHs zu diesen Fragenkreisen dürften zeigen, inwieweit die "gemäßigte Mitte" gegenüber der konservativen Richtung zu anderen Zielvorstellungen gelangt ist.

Die"neue Moral" ist "auf die Grundformel einer personal-situativen Ordnung" zu bringen und hat nach OESTEREICH, wenn sie der "gemäßigten Mitte" entsprechen soll, eine Position "zwischen dem Moralismus alter Prägung und einem Auflockern oder gar Verneinen der Moral durch libertinistische oder anomistische Strömungen" (S. 17) zu beziehen. Als Moralismus bezeichnet er "eine Moral um ihrer selbst willen. Nicht der Mensch, sondern das System von Normen und Institutionen stand im Vordergrund. Um der Moral und der Ordnung willen hatte der Mensch moralisch zu sein. Darin bestand... in gewisser Hinsicht ihr Mangel an Menschlichkeit" (S. 18). Unsere Untersuchung der Enzyklika "Humanae vitae" kam zu ähnlichen Befunden.

Die "personal-situative" Ordnung gedenkt dagegen, mehr den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Gekennzeichnet wird sie dadurch "daß eine Tat nicht isoliert, sondern aus ganzheitlichen, umfassenderen Zusammenhängen gewertet wird", durch "Orientierung an Richtpunkten". Sie "ergeben sich aus objektiven Ordnungselementen, aus situativen Umständen wie aus persönlichem Ermessen". Das "bedeutet allerdings nicht, daß überpersönliche Gesetze und Gebote außer Betracht blei-

ben. Solche objektiven Ordnungselemente bestehen in drei Komplexen von L e b e n s g e s e t z e n : Gebote der Humanität, Gebote der Sozialität und Naturgesetze, wie sie der Personalität zugrundeliegen" (S. 19). Die weiter zu diesen drei Komplexen gemachten Ausführungen lassen erkennen, daß OESTEREICH unter dem ersten die Forderungen mitmenschlicher Höflichkeit, Rücksicht und Fairneß versteht, unter dem zweiten gesellschaftliche Institutionen (Ehe), Strukturprinzipien (z.B. Geschlechterrollen) und "Funktionen bestimmter Sitten" (äußerer Anstand und Schamgefühl) und unter dem dritten jene Naturgesetze, nach denen sich die psychosomatische Reifung des Menschen bestimmt. Als Verstöße gegen diese letzten Gesetze werden genannt "die uneheliche Mutterschaft einer 15jährigen" und "Sexualdelikte an Kindern" (S. 19 f).

Mit diesen Forderungen distanziert die "gemäßigte Mitte" sich zwar stark von der konservativen, keineswegs aber von der progressiven Richtung, abgesehen von einigen Tendenzen in den Gedanken zur Sozialität. So beruft sich der Autor denn auch ausdrücklich auf "zwei oft zitierte sexualethische Grundsätze" (S. 21) von COMFORT (1968), den er vorher (S.11) der modernistisch-progressistischen Richtung zurechnete.

Die bisherigen Äußerungen zur neuen Moral könnten auch von extrem-progressiven Sexualpädagogen akzeptiert werden, sind doch noch keine repressiven Tendenzen erkennbar geworden. Das ändert sich allerdings, sobald OESTEREICH zum Problem der Eigenverantwortung übergeht:

> "Sofern der Mensch nicht Objekt eines Systems, sondern Subjekt der Entscheidungen und Mitstifter der Ordnung sein will, muß er bereit sein, die persönliche Entscheidung für sein Tun und Lassen zu übernehmen. Die 'neue Moral' berechtigt nicht nur zur Freiheit, sondern sie verpflichtet zugleich zur Verantwortung. Wer dazu, gleichviel aus welchen Gründen, nicht in der Lage ist, kann jene Freiheit nicht für sich in Anspruch nehmen. Das gilt nicht zuletzt für Jugendliche, die

> in diesem Falle ihre Entscheidungen mit den Erziehungspartnern teilen oder sie ihnen bis zur Erlangung der Entscheidungsfähigkeit gar gänzlich überlassen müssen" (1970, S. 23).

In diesen Ausführungen werden repressive Tendenzen deutlich, die der Autor selbst vorher als überwunden bezeichnete. Tatsächlich aber bestehen sie fort und sind lediglich neu motiviert, ihre Grundlage ist nicht mehr der negative Begriff der "Sünde", sondern der positive der "Verantwortung". Die Verwendung dieses Begriffs erscheint nicht ganz unproblematisch, denn wie viele andere Abstrakta kann er mit fast beliebigem Inhalt gefüllt werden. Verantwortung wird sowohl in "Humanae vitae" als auch von COMFORT (1968) gefordert, wobei die sehr unterschiedlichen Konsequenzen zeigen, daß in beiden Fällen nicht das Gleiche gemeint sein kann. Wird auf eine Beschreibung des jeweils Gemeinten verzichtet, so liegt der Verdacht nahe, daß ein solcher Begriff bewußt als Leerformel benutzt wird.

> "Die Formeln... 'Freiheit' und 'Demokratie' sind neben der sogenannten 'Verantwortung' heute diejenigen Modewörter, die wohl am häufigsten in sexualpädagogischen Programmen auftauchen, und unter die sich mit einigem Geschick fast jedes ethische Konzept subsumieren läßt" (ROHDE-DACHSER 1970, S. 167).

So lassen sich, wie in der vorliegenden Schrift OESTEREICHs (1970), unter Hinweis auf mangelnde Verantwortungsbereitschaft oder -fähigkeit scheinbar gewährte Freiheiten beliebig wieder einschränken.

Die Problematik und Mehrdeutigkeit des Begriffes wird auch durch die Diskussion um seinen kriminalpsychologischen und juristischen Aspekt offenkundig. So sind etwa die volle zivilrechtliche Geschäftsfähigkeit und das aktive Wahlrecht vom 18. Lebensjahr an gewährt worden, während andererseits das Jugendstrafrecht bis zum Alter von 25 Jahren gelten

soll (SCHNEIDER 1972, Sp. 674 f). Es verbietet sich daher, den Begriff "Verantwortung" im sexualpädagogischen Bereich unkritisch zu verwenden. Er müßte hier zunächst entsprechend definiert werden. Nach den Intentionen dieser Arbeit sollte dabei der dialogische Gehalt des Wortes gewürdigt werden, der dem Stammwort "Antwort" zugrundeliegt: vom Anderen geht etwas aus, auf das reagiert wird. Verantwortung beinhaltet somit vorwiegend ein Entsprechen des "Ich" auf Ansprüche des "Du". In dieser Sicht ist sie tatsächlich relevant für humanisierte Sexualkontakte.

Wenn dazu Fähigkeit zur Verantwortung und Entscheidung notwendig ist, so ist eine entsprechende Erziehung erforderlich. Diese aber wird, auch im sexuellen Bereich, kaum ohne ein gewisses Maß an Freiheit erfolgreich sein.

Wie steht nun die "gemäßigte Mitte" zu dieser der Jugend zu gewährenden Freiheit, oder - konkret gefragt - wie ist ihre Einstellung zur sexuellen Betätigung im Jugendalter? Zunächst ist festzustellen, daß OESTEREICH sich nicht, wie die beiden anderen Richtungen, zu einem klaren Ja oder Nein entschließen kann, insofern also tatsächlich seine Position als "gemäßigte Mitte" richtig bezeichnet. "Eine sachgerechte Würdigung des sexuellen Verhaltens Jugendlicher ist nur unter umfassender Berücksichtigung und gegenseitiger Abwägung s ä m t l i c h e r den E i n z e l f a l l bestimmender Voraussetzungen und Umstände möglich". Zwar "manifestieren sich in sexuellen Empfindungen und Handlungen Entwicklungsfunktionen der gesamten Person", aber "die freie Aktualisierung der Sexualität im Jugendalter setzt grundsätzlich voraus, daß sie mit den Naturgesetzen der psychosomatischen Entwicklung und Reifung im Einklang steht". Ferner weisen sexuelle Erlebnisse "je nach den persönlichen und situativen Umständen nicht unerhebliche Unterschiede auf... Sexualität und Koitus in Liebe und gegenseitiger Geborgenheit ist etwas anderes als Sexualität ohne Liebe, als Sexualität in Angst und Schuldgefühlen oder als triebhafter Konsum" (1970, S. 34 f).

Diese Unterscheidung wirft allerdings einige Fragen auf: Nach welchen Kriterien soll zunächst entschieden werden, ob es sich im jeweiligen Fall um Sexualität mit oder ohne Liebe handelt bzw. in welchem Maße jeweils Liebe mit im Spiel ist, denn sexuelle Kontakte ohne irgendein Gefühl zumindest flüchtiger Liebe bei wenigstens einem der Partner sind wohl nur in Form der Prostitution denkbar.

ROHDE-DACHSER (1970, S. 164) empfindet die Überbetonung der Liebe in der Geschlechtererziehung als repressiv:

> "Je stärker ein Autor die Notwendigkeit der Liebesbeziehung betont, je breiter der Raum ist, den Erörterungen über die Liebe bei ihm einnehmen und je höher er die Liebe in seiner Wertskala einstuft, um so repressiver ist seine Einstellung gegenüber der Sexualität".

So werde der Versuch gemacht, die Liebe zunächst zu entsexualisieren, den Jugendlichen werde "ein entsexualisiertes Konzept der Nächstenliebe entgegengehalten" oder die Erzieher bemühten sich "wortreich den Unterschied von Sexus, Eros und Agape herauszuarbeiten". Da letzteres Bemühen vor allem bei religiös motivierten Sexualpädagogen festzustellen ist, so können hier wohl versteckte repressive Tendenzen vermutet werden. "Jugendlichen wird mit einer ganzen Reihe von Begründungen die Reife und damit das Recht zum Eingehen einer derartigen Liebesbeziehung abgesprochen" (S. 165). Als noch nicht reif zur Liebe werden Jugendliche vor allem deshalb bezeichnet, weil zur Liebe die Dauerhaftigkeit als wesenhaft hinzugerechnet wird, was nicht in jedem Fall berechtigt erscheint.

Ferner ist zu bedenken, daß kaum "Sexualität in Liebe" gefordert werden darf, wenn nicht vorher eine Erziehung zur Liebe stattgefunden hat, denn auch Lieben kann und muß gelernt werden. Wie aber sieht es um eine Bildung des Emotionalen aus?

> "Zum anderen kann gerade bei männlichen Jugendlichen die Erziehung zur Härte gegenüber den eigenen Gefühlen, wie sie in unserer Gesellschaft noch gang und gäbe ist, bewirkt haben, daß sie sich im Liebesverhältnis auf das Machbare (auf das hin sie erzogen worden sind) - hier: auf die sexuelle Vereinigung - zurückziehen und das Mädchen mit der Gefühlsseite allein lassen, weil sie belehrt wurden, Gefühle zu haben, sei Mädchensache" (GERDS 1969, S. 107).

Diese Vermutung erscheint, obwohl etwas überspitzt, nicht ganz unberechtigt. Die Maxime, daß ein Mann zwar Gefühle haben, diese aber möglichst nicht zeigen darf, ist von großem Einfluß auf die Erziehung. Sie könnte durchaus zu einer emotionalen Abstumpfung führen, denn das Verbergen von Gefühlen muß wohl mit einem gewissen Maß an Unterdrückung einhergehen.

Wenn aber eine Erziehung zur Liebe gefordert werden muß, so ist zu überlegen, ob nicht gerade sexuelle Kontakte ein brauchbareres Mittel dieser Erziehung sein könnten als generelle Triebunterdrückung unter dem Hinweis, sexuelle Kontakte setzten Liebesfähigkeit voraus. Zur Liebe gehört auch die Eigenliebe, wie es beispielsweise im biblischen Gebot der Nächstenliebe zum Ausdruck kommt.

> "Nur der ist fähig, einen anderen zu lieben, der sich selbst liebt, und das heißt auch, der sich als wünschendes und begehrendes Wesen akzeptiert. Wer seine eigenen Wünsche nicht dulden kann, ist auch dem anderen gegenüber intolerant" (GERDS 1969, S. 109).

Wenn OESTEREICH (1970) schließlich abwertend von Angst und Schuldgefühlen als Folge sexueller Aktivitäten und von triebhaftem Konsum spricht, so müßte fairerweise hinzugesetzt werden, daß diese Erscheinungen kaum der Jugend selbst angelastet werden können, sie sind vielmehr Produkte von Erziehung und Umwelt.

Beim Abschnitt "negative und positive Aspekte des Intimumganges Jugendlicher" (OESTEREICH 1970, S. 36 ff) findet sich ein deutliches Übergewicht der negativen. Neben den Möglichkeiten einer unerwünschten Schwangerschaft und einer venerischen Infektion wirft OESTEREICH zunächst die Frage auf, "ob nicht vielleicht frühzeitige Sexualpraktiken im Jugendalter zu einem vorzeitigen Nachlassen der natürlichen polaren Spannung zwischen den Geschlechtern in späteren Lebensabschnitten führen". Er gibt allerdings selbst zu, daß diese Frage weder positiv noch negativ eindeutig beantwortet werden könne, da dazu empirisch gesicherte Unterlagen fehlen. Die Möglichkeit aber läßt er bestehen, da die Tiefenpsychologie auf "mögliche Störungen... durch Verdrängungen, Fixierungen und sonstige Belastungen als Folgen unverarbeiteter sexueller Erlebnisse, die den persönlichen Voraussetzungen nicht entsprechen," hinweist. Es darf aber mit Recht bezweifelt werden, daß die psychiatrische Betrachtung von Einzelfällen in diesem Punkt zu kompetenten Aussagen führt. Dazu KINSEY (1955, S. 181 f):

> "Man kann unmöglich darauf bestehen, daß es sich bei jeder Abweichung von den sexuellen Sitten oder bei jeder Teilnahme an sozial tabuierten Betätigungen immer, oder auch nur meist, um eine Neurose oder Psychose handeln müsse. Die Berichte beweisen ja im Überfluß, daß die meisten Individuen, die sich mit tabuierten Betätigungen befassen, zu befriedigenden sozialen Anpassungen fähig sind. Es gibt in Wirklichkeit wenig erwachsene Männer, die über ihre Sexualerlebnisse besonders beunruhigt wären. Psychiater, klinische Psychologen und andere, die mit Fällen mangelnder Anpassung zu tun haben, bekommen manchmal das Gefühl, daß die meisten Menschen Schwierigkeiten haben, ihr Sexualleben zu ordnen, aber eine Klinik ist nicht der Platz, um sich über Verbreitungszahlen zu orientieren. Die Verbreitung der Tuberkulose in einer Lungenheilstätte ist kein Maßstab für die Verbreitung der Tuberkulose in der Gesamtbevölkerung, und die Verbreitung der Unruhe über Sexualbetätigungen unter den Menschen, die deswegen einen Arzt aufsuchen, bietet keinen Maßstab für die Häufigkeit ähnlicher Störungen außerhalb der Kliniken. Der Eindruck, daß 'sexuelle Ausschweifungen' wie 'übermäßige' Onanie, vorehelicher Geschlechtsverkehr, Verantwortung für eine voreheliche Schwangerschaft, außerehelicher Verkehr,

oral-genitale Kontakte, homosexuelle Betätigung oder Tierverkehr immer Psychosen oder abnorme Persönlichkeitsentwicklungen verursachten, beruht auf der Tatsache, daß diejenigen Menschen, die Ärzte und Psychologen um Rat angehen, von diesen Dingen beunruhigt sind...
Es wäre eine zu einfache Lösung, die sexuellen Besonderheiten im Leben eines Patienten zu entdecken, sie als neurotische Symptome anzusehen und die Störungen als Folgen des Abweichens von den festgelegten Sitten zu diagnostizieren. Viel schwieriger ist es, die Grundlagen einer labilen Persönlichkeit aufzudecken, die durch derartige Abweichungen aus dem Gleichgewicht gerät, und die ursprünglichen Schäden zu behandeln, anstatt die jeweilige Folgeerscheinung, an Hand deren die Störung auftritt, notdürftig zu reparieren".

Es darf mithin angenommen werden, wenn wir KINSEYs Aussagen als genügend"empirisch gesichert" (OESTEREICH 1970, S. 37) ansehen wollen, daß nicht etwa vorzeitige sexuelle Kontakte gestörte Persönlichkeitsentwicklungen zur Folge haben, sondern daß solche Störungen auf andere Faktoren zurückzuführen sind und zusätzlich Beunruhigungen wegen nicht den geltenden Normen entsprechenden Sexualverhaltens hervorrufen. Auch ein Nachlassen sexueller Potenz als Folge frühzeitiger Betätigung, wie OESTEREICH es befürchtet, ist nach KINSEYs Aussagen auszuschließen:

"1. Die am frühesten in die Pubertät eintretenden Männer beginnen die sexuelle Betätigung fast unmittelbar danach und behalten darin größere Häufigkeiten für mindestens fünfunddreißig bis vierzig Jahre bei...
3. Die Ausübung der sexuellen Fähigkeiten scheint diese nicht zu schädigen, zumindest nicht bei denjenigen Personen, die zu dem Teil der Bevölkerung mit den höchsten Quoten gehören. Während es theoretisch denkbar ist, daß sehr hohe Raten der Betätigung zu einer körperlichen Schädigung oder indirekt zu Krankheitszuständen oder in bestimmten Fällen zu anderen Schwierigkeiten beitragen könnten, enthalten die tatsächlichen Berichte nur überaus wenige Männer mit hohen Quoten, deren Betätigung zu diesem Ergebnis führte.

4. Diejenigen Individuen hingegen, die spät in die Pubertät eintreten, schieben häufig den Beginn der sexuellen Betätigung hinaus und haben die geringsten Häufigkeiten in jungen Jahren wie im weiteren Verlauf ihres Lebens. Wenn einige dieser Personen sich überhaupt freiwillig zu niedrigen Häufigkeiten entschieden hätten, um ihre Energien für späteren Gebrauch aufzusparen, scheinen sie später nie eine ausreichende Rechtfertigung für einen solchen vermehrten Gebrauch gefunden zu haben. Wahrscheinlich waren die meisten dieser Personen mit niedrigen Quoten nie zu höheren fähig und hätten wahrscheinlich ihre Raten nie in dem Maße erhöhen können, um die des aktiveren Teils der Bevölkerung zu erreichen" (1955, S. 289).

Wenn wir KINSEYs Ausführungen Glauben schenken wollen, dann darf die Befürchtung OESTEREICHs (1970, S. 37), frühzeitige Sexualbetätigung könne zu einem "vorzeitigen Nachlassen der natürlichen polaren Spannung zwischen den Geschlechtern" führen, als unbegründet bezeichnet werden. Wenn aber solche Behauptungen aufgestellt werden, die sich dann bei näherer Untersuchung als nicht haltbar erweisen, so kann dahinter eine Absicht vermutet werden, zumal angenommen werden darf, daß dem Autor die Ergebnisse der KINSEYschen Untersuchungen nicht unbekannt sind. Sollen hier etwa alte, rational nicht zu begründende Tabus durch neue, sachlicher klingende Argumente ersetzt werden? OESTEREICHs weitere Hinweise auf mögliche negative Auswirkungen frühzeitiger sexueller Betätigung müssen also zunächst ebenfalls als spekulativ angesehen werden. Argumente wie:

"Durch Fixierung des Lusttriebes ohne umfassendere personale Empfindungen kann ein vielleicht irreversibles Mißverhältnis zwischen einer menschlich vertieften Liebesfähigkeit und triebhaften Motiven die Folge sein",
"Liegen wiederum dem Intimakt tiefere Empfindungen zugrunde, so kann... die Möglichkeit zu umfassenderer und anhaltender Bindungen an den Partner... nicht von der Hand gewiesen werden"
und
"Frühe Intimerlebnisse, unter äußerlich ungünstigen Umständen, können, besonders bei Mädchen, auch schockierend wirken..." (S. 37 f)

werden ohne ausreichende Begründung vorgebracht, sollen aber den Eindruck einer gewissen Gültigkeit erwecken. Tatsächlich aber sind sie nicht verifizierte Hypothesen. Eine exakte empirische Untersuchung dazu mag unmöglich sein.

Hinweise in dieser Richtung aber sind wiederum bei KINSEY zu finden. Von ihm werden voreheliche Sexualkontakte im allgemeinen als günstig für die spätere Erlebnisfähigkeit in der Ehe beurteilt (1965, S. 263). Er unterscheidet jedoch zwischen vorehelichem Koitus mit und ohne Orgasmus und schreibt nur ersterem günstige Auswirkungen zu:

> "Unter den Frauen, die vor ihrer Ehe nie Orgasmus, gleichgültig aus welcher Quelle, erreicht hatten, gelang es 44 Prozent nicht, im ersten Ehejahr im Koitus Orgasmus zu erleben. Frauen, die vorehelichen Koitus gehabt hatten, denen es aber nicht gelungen war, dabei Orgasmus zu erreichen, erlebten ihn zu 38 % bis 56 % auch im ersten Ehejahr nicht. Aber unter den Frauen, die im Koitus vor der Ehe Orgasmus mindestens in 25 Fällen erreicht hatten, gab es nur 3 Prozent, die im ersten Ehejahr nicht wenigstens bei einigen Koitus-Erlebnissen Orgasmus erreicht hatten. Ähnliche Wechselbeziehungen waren noch fünfzehn Jahre nach der Eheschließung festzustellen" (1965, S. 264).

Zwar sind Orgasmusfähigkeit und Eheglück nicht unbedingt identisch zu setzen; KINSEY (1965, S. 12) selbst betont, "daß es offenbar keinen Einzelfaktor gibt, der wichtiger für den Fortbestand einer Ehe ist, als die Entschlossenheit, diese Ehe fortzusetzen". Korrelationen zwischen beiden dürfen aber nicht ausgeschlossen werden. "Bei etwa drei Vierteln der Scheidungen, von denen in unseren Protokollen berichtet wird, gehörten sexuelle Faktoren mit zu den Gründen, die zur Scheidung geführt hatten".

KINSEYs Aussagen stützen also nur das letzte Argument OESTEREICHs (1970, S. 38): "Intimumgang im Jugendalter bringt keineswegs immer die erwartete Erfüllung, nicht selten aber, besonders für das Mädchen, Enttäuschung und Er-

nüchterung mit sich". Im übrigen aber bewertet er voreheliche sexuelle Erfahrungen als positiv. "Frühzeitiges Lernen kann hier, wie auf anderen Gebieten, wirksamer sein als Bemühungen im späteren Alter in der Ehe" (KINSEY 1965, S. 263).

Mit den für einen Standpunkt der "gemäßigten Mitte" gebotenen Einschränkungen sieht auch OESTEREICH (1970) positive Aspekte vorehelichen Intimumgangs, wobei allerdings auffällt, daß sie mit wesentlich geringerer Bestimmtheit und Überzeugungskraft vorgetragen werden als die negativen:

> "Sofern die Lustkomponente des Intimaktes, unbeschwert von Angst- und Schuldgefühlen, in von Liebe getragenen Empfindungen wurzelt, können sich hieraus konstruktive Elemente für die Persönlichkeitsentwicklung ergeben... Der 'Einübung' unter festen Partnern oder Verlobten hingegen steht im allgemeinen nichts im Wege, außer der Tatsache, daß jener 'Einübung' in der Ehe, im eigenen Heim, unter günstigen äußeren Umständen, meist größere Reize und Erfüllungsmöglichkeiten abzugewinnen sind. (Dem 'Einüben in der Ehe' ist allerdings überraschenderweise nach den eben zitierten Befunden KINSEYs kaum irgendeine Bedeutung beizumessen. D. Verf.)..., daß in einer Reihe von Fällen durch präkoitale oder koitale Erlebnisse das menschliche und sexuelle Erfahrungspotential eines jungen Menschen erweitert wird... Intimerlebnisse vor der Ehe können... auf das innere Selbstgefühl und Selbstbewußtsein des Jugendlichen stärkend und befreiend wirken... Ein solcher Ausgleich bedarf aber durchaus nicht immer des Intimumganges, er kann auch durch liebeerfüllte Beziehungen ohne Intimumgang erzielt werden" (S. 38 f).

Insgesamt kommt OESTEREICH zu dem Schluß, daß jugendliche Sexualkontakte "weder vorbehalt- und unterschiedslos gutgeheißen und empfohlen noch ebenso bedingungslos abgelehnt werden" können. Nach Nennung zahlreicher Möglichkeiten, den jugendlichen Koitalverkehr durch andere, sexuelle wie nichtsexuelle Praktiken zu ersetzen "und im Aufschub keine Seinsminderung, sondern eher eine sublimierte Seinserhöhung zu

erfahren", rät er, den Jugendlichen nach Darlegung aller Argumente "zu einer Eigenentscheidung aufzufordern, unter der Voraussetzung, daß er sich für entscheidungsreif und verantwortungsfähig hält. Fehlen diese Voraussetzungen, so sollte die Entscheidung bis zu dem erforderlichen Reifestadium zurückgestellt werden" (1970, S. 42 f).

Hier muß allerdings klärend hinzugesetzt werden, daß Zurückstellung der Entscheidung nichts anderes bedeuten kann als Aufschub und Verzicht, die gefordert werden in einem Lebensabschnitt, in dem die sexuelle Aktivität am höchsten ist. Trifft der Jugendliche aber eine von den geltenden Sexualnormen abweichende Entscheidung, so kann er sich empfindlichen Sanktionen aussetzen (s. ROHDE-DACHSER 1970, S. 169).

So kann das sexualpädagogische Konzept der "gemäßigten Mitte" allenfalls durch eine vordergründige verbale Ausgeglichenheit imponieren. Obwohl es vom rigiden Moralismus der konservativen Richtung abgewichen ist, muß bezweifelt werden, ob seine oft leerformelhafte Diktion und seine pseudopragmatischen Begründungen dazu beitragen, der tatsächlichen sexuellen Situation der Heranwachsenden gerecht zu werden. Obwohl gegenüber der konservativen Auffassung manche Fortschritte zu verzeichnen sind, können die Ausführungen OESTEREICHs doch den Eindruck nicht verwischen, hier werde "das christliche Enthaltsamkeitsgebot in säkularisierter Form und in neuem Gewande", wie ROHDE-DACHSER (1970, S. 170) formuliert, angeboten. Dabei weist sie auf die Gefahr noch stärkerer Schuldgefühle hin, da dieses Gebot nicht mehr als autoritäre Forderung, sondern von anscheinend wohlmeinenden Erziehern als Anruf an Vernunft und Verantwortungsgefühl des Heranwachsenden vorgebracht werde.

3.2.1.4.3. Die progressive Richtung

Einen radikal neuen Standpunkt vertritt dagegen die progessive Richtung der Sexualpädagogik. Im Gegensatz zu den beiden anderen Richtungen bejaht sie die sexuelle Aktivität im Jugendalter uneingeschränkt und lehnt jede Repression oder Manipulation, die eine solche verhindern, ab. Außerdem bekennt sie sich offen zur gesellschaftspolitischen Relevanz der Sexualerziehung in dem Sinne, daß sie einer konservativen Geschlechtererziehung systemkonsolidierende, einer progressiven dagegen systemverändernde Wirkungen zuschreibt.

So kommt es KENTLER (1970, S. 39) darauf an, "auf die experimentelle Situation des Sexuallebens so einzuwirken, daß das in ihr verborgene gesellschaftliche Veränderungspotential aktiviert wird".

OESTEREICH (1970, S. 9 ff) nennt diese Richtung "progressistisch", wahrscheinlich, um anzudeuten, sie sei fortschrittlich um des Fortschritts willen. Als ihre Vertreter nennt er u.a. COMFORT, GAMM und KENTLER.

Wie bereits erwähnt, bejaht die progressive Richtung vorbehaltlos sexuelle Betätigung Jugendlicher. Diese Bejahung ist nun aber durchaus nicht identisch mit einer Laissez-faire-Haltung gegenüber solchen Aktivitäten. Eine derartige Haltung könnte sich auch kaum erzieherisch nennen, sie ginge von einem statischen Begriff der Sexualität aus, die keinerlei erzieherischer Einflußnahme zugänglich wäre. Unsere früheren Überlegungen ergaben die Unrichtigkeit dieser Auffassung. So hält KENTLER (1970) sie als das Gegenextrem für ebenso falsch wie die repressive Haltung. In Anlehnung an SCHLEIERMACHER (1826), der jede Erziehung, die die Gegenwart des Kindes gänzlich der Zukunft opfere, als unsittlich bezeichnet und eine harmonische Abstimmung zwischen "Befrie-

digung der Gegenwart" und "Vorbereitung auf die Zukunft" (S. 46) fordert, wirft KENTLER der repressiven Richtung vor, sie beabsichtige nur "Propädeutik" im Sinne einer Schulung der Ehefähigkeit und opfere damit das gegenwärtige Glück des Heranwachsenden einem unsicheren zukünftigen. Die Laissez-faire-Haltung "opfert aber dem Augenblick die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten und verzichtet damit auf eine Erziehung der Sexualität, auf eine Kultivierung, wie sie SCHLEIERMACHER vergleichsweise am Nahrungsbedürfnis darstellte". Auf dieses Konzept geht KENTLER jedoch nicht näher ein, "da sie in unserem Kulturkreis so gut wie gar nicht vorkommen dürfte" (S. 47).

In diesen Worten wird KENTLERs Einstellung zur Jugendsexualität deutlich: er will ihre Ausübung nicht behindern, sondern sie kulturell überformen, verfeinern. Die Analogie zur Nahrungsaufnahme macht klar, daß in diesem Konzept - entgegen den Behauptungen anderer Richtungen - auch gewisse Restriktionen im Sinne eines Aufschubs der Triebbefriedigung Platz haben: so wie der Feinschmecker darauf verzichtet, bei jedem aufkommenden Hungergefühl seine Nahrung roh und unzubereitet herunterzuschlingen und lieber auf ein delikates Mahl in Gesellschaft Gleichgesinnter wartet, "so kann auch die sexuelle Lust verselbständigt und Kultivierungsprozessen unterworfen werden... Dieses weite Feld der sexuellen Möglichkeiten zu erschließen und die Fähigkeiten, es auszufüllen, zu vermitteln, ist die Aufgabe emanzipierender Sexualerziehung" (KENTLER 1970, S. 100 f).

Dabei drückt KENTLER klar aus, daß die emanzipierende Sexualerziehung Repressionen von jeder Richtung entgegenzutreten habe, daß also nicht der Druck der Gesellschaft auf eine Beherrschung der Triebe hin durch den Druck der Gleichaltrigen in Richtung auf größere sexuelle Betätigung ersetzt werden darf.

> "Es gilt hier der Lehrsatz, daß Kultivierung des Sexuallebens nicht unter Zwang geschehen kann. Die 'Prüden', die 'Gehemmten' müssen geschützt werden, damit sie nicht ihr Gewissen vergewaltigen müssen, um der Gleichaltrigen-Gruppe genehm zu werdenn- sie brauchen Zeit und Ruhe, um ihre Probleme aufzuarbeiten" (S. 101).

Über den Ansatz KENTLERs, den sexuellen Wünschen der Jugend kein Hindernis entgegenzusetzen, sondern sie zu kultivieren, geht GAMM (1970) noch hinaus. Zunächst tadelt er mit drastischen Worten die bisherige sexualpädagogische Abstinenz der Schule:

> "Menarche und Pollution bleiben in der heutigen Schule gleichsam Probleme der Unterwäsche; und sollte die Schule schmutzige Wäsche berühren oder waschen?" (S. 77).

Dann fordert er, die Schule habe "das Lernen der Liebe zu ihrer wichtigsten sozialpädagogischen Aufgabe zu machen" (S. 78). Dazu sei es allerdings wünschenswert, "diese Praktiken in die Schule hineinzuverlegen" (S. 79). Das kann geschehen in Form von Geselligkeitsveranstaltungen in der Schule, die auch erotische Beziehungen nicht ausschließen:

> "Die nur von Mittel- und Oberschichten praktizierten Tanzstunden und die damit verbundene Einführung in das 'Benehmen' könnten nämlich als schulisches Muster für alle dienen, wenn man den Zopf des Standesmodells kappt und ein Exemple für gesellschaftsbezogenes Verhalten daraus macht" (1970, S. 79).

Darüber hinaus aber fordert er, die jugendliche Sexualität aktiv für den gesamten Erziehungsprozeß zu nutzen:

> "Wenn Lernen zur lebenslangen Aufgabe der Industriegesellschaft wird und folglich Verbesserungen der Lernmöglichkeiten individual- und gruppenpsychologisch untersucht werden müssen, dann spielt die mächtige sexuelle Antriebskraft eine primäre Rolle. Jugendliche können wahrscheinlich nicht optimal lernen und dabei zugleich sexuell frustriert sein.

> Lernen schließt immer auch Identitätskrisen ein, weil neues, den bisherigen Persönlichkeitsrahmen sprengendes Wissen angeeignet wird; dabei stellt. die Rolle der Erotik noch eine Unbekannte dar. Es spricht aber vieles dafür, daß die Identitätskrise durch sexuelle Lustlösung leichter zu überwinden ist als durch Konflikte in der sexuellen Situation oder eine erstrebte, aber nicht zustande gekommene Partnerbeziehung. Manche Beispiele zeigen, daß geglückte sexuelle Kontakte die produktive Energie steigern" (GAMM 1970, S. 81 f).

In diesen Worten steckt in der Tat ein völlig neuer sexualpädagogischer Ansatz, ging doch die bisherige Theorie der Geschlechtserziehung davon aus, daß Verzicht auf sexuelle Betätigung im Jugendalter einen wesentlichen Beitrag zum Werden der Persönlichkeit leiste und allein daher - unabhängig von ideologisch-weltanschaulichen Normen, die allerdings noch zusätzlich ins Spiel gebracht wurden - wünschenswert oder gar notwendig wäre. GAMMs Konzept dagegen will die sexuellen Triebkräfte nicht unterdrücken, sondern in den Bildungsprozeß integrieren und über ihren eigentlichen Bereich hinaus für die Gesamterziehung nutzbar machen. Er selbst räumt jedoch ein, daß dieser Theorie "einstweilen noch fundierte empirische Belege fehlen" (1970, S. 81).

Wie immer man die Einstellung der progressiven Richtung zur Jugendsexualität auch bewerten mag, eines muß man ihr gewiß zugestehen: sie ist realitätsbezogen. Das tatsächliche Sexualverhalten weiter Kreise der Jugend entspricht nämlich keineswegs den Zielvorstellungen traditioneller Sexualpädagogik, zwischen teleologischer und statistischer Norm klafft ein tiefer Unterschied.

> "Auf Grund dieser öffentlichen Verurteilung des vorehelichen Koitus könnte man annehmen, daß solche Kontakte bei amerikanischen Männern und Frauen selten seien. Aber dies ist nur die sichtbare Fassade der Kultur; es sind die Dinge, die man offen als seinen Glauben bekennt und angeblich tut" (KINSEY 1965, S. 225).

Diese Worte sprechen dasselbe Problem an. Wir beziehen uns im folgenden auf KINSEYs (1965, S. 223 ff) Angaben über den vorehelichen koitalen Geschlechtsverkehr, "womit heterosexueller vaginaler Verkehr zwischen männlichen und weiblichen Partnern gemeint ist". Dabei ist allerdings zu bedenken, daß damit nur ein Teil der Gesamttriebbefriedigung erfaßt wird. "Der Koitus hatte aber nur ein Sechstel (17 Prozent) der Orgasmuserlebnisse dieser Frauen vor der Ehe verursacht". Immerhin aber "fast 50 Prozent der weiblichen Auslese hatten Koitus gehabt, bevor sie heirateten ..., mit einer Durchschnittshäufigkeit (aktiver Zentralwert) von ungefähr einmal in fünf bis zehn Wochen, wenn sie unter zwanzig Jahren alt waren und ungefähr einmal in drei Wochen, wenn sie über zwanzig waren". Die Aktivität war allerdings in den überwiegenden Fällen nicht kontinuierlich, sondern mehr sporadischer Natur.

> "Die Hälfte oder mehr der Frauen in der Auslese hatten vorehelichen Koitus dreimal oder mehr in einer einzigen Woche, obwohl er danach oft in Monaten oder Jahren nicht wieder stattfand. Etwa 20 Prozent der Frauen hatten in einer einzelnen Woche täglich Koitus und 7 Prozent hatten ihn vierzehnmal oder mehr in einer einzigen Woche - aber gewöhnlich lagen Perioden von Inaktivität zwischen denen mit Koitus" (1965, S. 229).

Diese Angaben dürfen dahingehend interpretiert werden, daß der größte Teil des vorehelichen Koitus in relativ gefestigten Partnerbeziehungen geschieht, die jedoch nicht durchweg von längerer Dauer sein müssen.

Stärker noch als bei den Frauen beeinflußt der Bildungsgrad bei den Männern die Aktivität bezüglich des vorehelichen Geschlechtsverkehrs, insgesamt liegt der Anteil bei ihnen aber noch wesentlich höher.

> "Von den das College besuchenden Männern haben etwa 67 Prozent Erfahrungen im Koitus vor der Ehe; bei den Gruppen, die die Mittelschule besuchen, aber

> nicht darüber hinausgehen, haben etwa 84 Prozent solchen Geschlechtsverkehr. Und bei den Jugendlichen mit Volksschulbildung erreicht die kumulative Verbreitungszahl 98 Prozent. Unter den niederen sozialen Schichten finden sich sogar Gruppen, in denen es unmöglich scheint, einen einzigen Mann zu finden, der nicht im Alter von etwa 15 Jahren bereits Erfahrungen auf diesem Gebiet gemacht hat" (KINSEY 1955, S. 497).

Es ist zwar nicht ganz korrekt, diese in den USA vor mehr als 20 Jahren erhobenen Zahlen als vollgültige Beweismittel heranzuziehen; gewisse Analogieschlüsse auf hiesige und heutige Verhältnisse scheinen aber doch zulässig, denn einmal ist die Lebensweise in Nordamerika sowie in West-, Mittel- und Nordeuropa so weit angeglichen, daß man von einem einheitlichen atlantischen Kulturkreis sprechen kann. Innerstaatliche Unterschiede etwa zwischen Stadt und Land dürften größer sein als zwischenstaatliche. Solche Analogieschlüsse zieht - allerdings mit Einschränkungen - auch RIESMAN (1958, S. 36):

> "So stellt meine Untersuchung des außen-geleiteten Charakters eine Analyse sowohl des Amerikaners als auch des heutigen Menschen überhaupt dar. Vielfach fällt es mir schwer, oftmals ist es mir unmöglich, zu sagen, wo die Grenze zwischen beiden zu ziehen ist".

Auch SCHELSKY (1958, S. 8) äußert in seiner Einführung zur deutschen Ausgabe des RIESMANschen Werkes die Ansicht, es sei vertretbar, "wenn wir seine Erkenntnisse überall dort als zutreffend ansehen, wo die gleichen sozialen Bedingungen wie im modernen Amerika zum Zuge kommen, d.h. wo wir die Auswirkungen der durchgesetzten Industrialisierung und der sie begleitenden Wohlstands- und Konsumerhöhungen, der Vergroßstädterung und Verwissenschaftlichung der Lebensführung usw. antreffen..."

Zudem weisen KINSEYs Untersuchungen darauf hin, daß die Verhältnisse über mehrere Jahrzehnte hinweg konstant geblieben sind.

> "In bezug auf Verbreitung und Häufigkeit in allen sozialen Schichten ist der Geschlechtsverkehr der heutigen Generation etwa der gleiche wie vor zwei oder drei Generationen" (1955, S. 502).

Es darf mithin angenommen werden, daß auch die weitere Entwicklung ähnlich verlaufen ist.

Man kann davon ausgehen, daß trotz jahrelanger offizieller Moralvorhaltungen ein großer Teil der Jugend sich längst anders entschieden hat und daß sexuelle Praktiken in diesem Lebensalter durchaus gebräuchlich sind. Jedes sexualpädagogische Bemühen, das vollen oder weitgehenden Triebverzicht zum Ziel hat, ist daher anachronistisch und zum Scheitern verurteilt. Es könnte höchstens dazu dienen, Schuldgefühle und Konflikte zu züchten und die starren Normen noch unglaubwürdiger zu machen.

Demgegenüber erscheint die progressive Richtung wirklichkeitsbezogen; durch ihre offene Befürwortung jugendlicher Sexualbetätigung bemüht sie sich, die Kluft zwischen geforderter und gelebter Norm zu überbrücken. Unter diesem Aspekt ist ihr Standpunkt also durchaus zu teilen und könnte fortschrittlichen Erziehern wertvolle Hinweise und Zielvorstellungen vermitteln. Einige andere Grundzüge ihres Konzepts aber erschweren seine allgemeine Durchsetzung erheblich. Da sind zunächst einige für die heutige Zeit doch recht utopisch anmutende Forderungen, wie die von GAMM (1970, S. 79), "diese Praktiken in die Schule hineinzuverlegen". Zwar ergibt sich eine solche Forderung logisch aus dem von ihm entwickelten Konzept, und eine Sexualpädagogik, die eine Erziehung der Sexualität anstrebt, hätte auch die Möglichkeiten des Prinzips "learning by doing" zu durchdenken. GAMM (1970, S. 79) selbst jedoch räumt ein: "Dem stehen freilich die Unzuchts- und Kuppeleiparagraphen entgegen".

Wenn auch Gesetzesvorschriften als Variable gesehen werden müssen und damit keineswegs die pädagogische Reflexion ersetzen können, so sind sie doch für die praktische Erziehungsarbeit von Bedeutung. Für den Erzieher ist die Jugendsexualität eine, das Sexualstrafrecht eine andere Realität, und beide hat er in seine Überlegungen einzubeziehen. Dazu ein Beispiel aus Summerhill:

> "Zwei Jugendliche im Alter von fünfzehn verliebten sich ineinander. Sie kamen zu mir und fragten, ob sie ein Schlafzimmer für sich haben könnten. Ich sagte: 'Ich würde euch gern eines geben, aber ich wage es nicht'. 'Warum nicht? Dies ist eine freie Schule'. 'Ja, aber wir sind nicht in einer freien Gesellschaft. Nehmt einmal an, ich gäbe euch eines und das Erziehungsministerium hörte davon. Sie würden meine Schule schließen'... Sie nahmen die Dinge hin. Ich sehe nicht, wie ich mich hätte anders verhalten können, da ich nicht glaube, daß Sex eine Sünde oder böse oder schmutzig ist" (NEILL 1971, S. 23).

Dieses Beispiel zeigt das ganze Dilemma einer fortschrittlichen Geschlechtererziehung, wenn sie tatsächlich mit den Problemen konfrontiert wird. Hier sind utopische Forderungen, mögen sie vom Erzieher auch innerlich bejaht werden, kein Mittel, einen Ausweg aus der Konfliktsituation zu weisen. Wenn die progressive Sexualpädagogik nicht im luftleeren Raum stehenbleiben will, dann muß sie Vorstellungen entwickeln, die auch in der gegenwärtigen Situation in die Wirklichkeit umzusetzen sind. Diese Vorstellungen müßten allerdings über die Vorschläge SCARBATHs (1969, S. 51) hinausgehen:

> "Eine Einübung der Sexualfunktionen selbst, wie sie in manchen Primitivkulturen durchaus üblich ist, erscheint in unserem Kulturkreis aus den verschiedensten Gründen nicht wünschenswert. Sobald wir aber den Begriff der Geschlechtlichkeit erweitern und den zeitlichen Aspekt der Vorbereitung hinzunehmen, eröffnen sich durchaus legitime Möglichkeiten der direkten Dispositionsverbesserung: Hier wäre etwa zu denken an die Einübung partnerschaftlichen Verhaltens zu einem Mitmenschen anderen Geschlechts, die Vermittlung von

> Kenntnissen und Fertigkeiten, die die Gestaltung einer dauerhaften personalen Gemeinschaft ermöglichen, besonders aber auch den Bereich einer emotionellen Bildung, einer Ermöglichung der Liebesfähigkeit von der Erziehung des Kleinkindes an".

So sehr auch all diese Vorschläge Teilziele einer fortschrittlichen Sexualerziehung beinhalten, insgesamt bleiben sie fast ausschließlich einer Schulung der Ehefähigkeit verpflichtet. Wenn wir die Gedanken SCHLEIERMACHERs als Maßstab nehmen, so wird auch hier der Vorbereitung auf die Zukunft die Gegenwart geopfert. Die Frage nach einer angemessenen Berücksichtigung der gegenwärtigen Situation bleibt weiter im Raum stehen.

Dieses Dilemma wird von Vertretern der progressiven Richtung erkannt, und sie bieten neben ihren utopischen Forderungen auch praktikable Lösungsvorschläge. So rät KENTLER (1970, S. 160 ff) "einerseits den Spielraum, den die Empfehlungen der KMK anbieten, voll auszunutzen, andererseits die pädagogische Arbeit so abzusichern, daß Konflikte mit Außenstehenden (beispielsweise den Eltern) oder vorgesetzten Beamten der Schulbehörden nicht provoziert werden". Da aber in diesem Sachgebiet unter den gegebenen Verhältnissen "immer nur eine verbale Kommunikation möglich"ist, hat der Lehrer wenigstens dafür Sorge zu tragen, "daß seine Wissensvermittlung tatsächlich aufklärend wirkt, statt lediglich bestehende Gesellschaftsverhältnisse zu rechtfertigen". Der an emanzipierender Geschlechtserziehung interessierte Lehrer muß also wissenschaftlich fundierte Informationen geben, um rechtlich abgesichert zu sein; darüber hinaus aber muß er "darüber aufklären, welche Intentionen, welche erkenntnisleitenden Interessen wissenschaftliche Forschung verfolgt und welche gesellschaftspolitischen Implikationen Wertungen und Normen haben". Außerdem "ergibt sich für jede Aufklärung die Aufgabe, Wirklichkeit nicht als festgeronnene Gegebenheit darzustellen, sondern sie als Prozeß zu deuten und zu zeigen, welche Veränderungen möglich sind, damit die mensch-

lichen Bedürfnisse und Interessen besser befriedigt, die Vorstellungen von einem besseren Leben unter weniger Herrschaft verwirklicht werden können". Schließlich müssen, als ein weiterer didaktischer Aspekt dieser emanzipierenden Sexualerziehung, "sexuelle Themen so in den Gesamtunterricht eingebaut werden können, daß sie 1. eine Beziehung zum Leben der Schüler bekommen, daß sie 2. den Unterricht selbst lebendiger, wirklichkeitsnäher machen".

Auch aus GAMMs (1970) Konzept können einzelne Elemente für die Schulwirklichkeit übernommen werden. So weist er auf die Armut der gehobenen Umgangssprache an Ausdrücken aus dem Bereich der Sexualität hin. In der Tat finden wir hier ja vorwiegend wissenschaftliche oder obszöne Synonyma. Dadurch schaffe man "pädagogisch gleichsam einen doppelten Tatbestand: 'saubere' und 'unsaubere' sexuelle Vorgänge". Im Gegensatz zu anderen sexualpädagogischen Bemühungen, dem gehobenen Sprachgebrauch angemessene sexuelle Ausdrücke allgemein einzubürgern, rät er nun, solche obszönen Wörter im Unterricht offiziell zu verwenden:

> "Es kommt folglich alles darauf an, mit der Übernahme und Belichtung des Untergrundwortes die Humanisierung der Geschlechtlichkeit zu vollziehen und dadurch die Metastasen einer sich immer neu brutalisierenden Sexualität auszuräumen. Indem nämlich die Pädagogen das Untergrundwort vor den Schülern über die Lippen bringen, nehmen sie der Sache die Zwielichtigkeit und zeigen, daß es nur einen geschlechtlichen Tatbestand bei spezifischen Artikulationsunterschieden gibt" (S. 74).

Ein weiteres Hindernis zur Verwirklichung der Vorstellungen progressiver Sexualpädagogen dürfte in der Tatsache begründet liegen, daß sie oftmals ihre pädagogischen Intentionen mit revolutionären politischen Ideen vermengen, wie dies u.a. (auch) in der These KENTLERs (1969 b, 1970) zum Ausdruck kommt, Sexualerziehung, die moralisch-ethische Bil-

dung bezwecke, sei politische Erziehung in dem Sinne, daß sie das gegenwärtige gesellschaftliche System auf Dauer befestige. Zudem kann davon ausgegangen werden, daß in der Lehrerschaft konservative Vorstellungen mindestens ebenso verbreitet sind wie in der Gesamtbevölkerung und daß selbst ihre liberaleren Mitglieder, die durchaus bereit sind, der Jugend größere Freiheiten zuzugestehen und einzelne Reformen der bestehenden Gesellschaftsordnung zu befürworten, diese im Grunde bejahen. Ein sexualpädagogisches Programm, dem offen der Ruch des Revolutionären anhängt oder angehängt werden kann, beraubt sich selbst also vieler Chancen der Verwirklichung, so sehr es auch sonst begrüßenswert und pädagogisch begründbar ist. Dabei soll an dieser Stelle nicht untersucht werden, wie weit und mit welchem Recht tatsächlich Sexualerziehung gesellschaftspolitisch motiviert ist.

3.2.2. Möglichkeiten eines Consensus: Humanisierende und emanzipierende Geschlechtererziehung

Die ausführliche kritische Betrachtung einzelner sexualpädagogischer Richtungen ergab, daß sie hinsichtlich der Ausgangslage, der Zielsetzung wie auch der Mittel und Wege das Bild der Normenpluralität der heutigen Gesellschaft getreulich widerspiegeln. Angesichts dieser Pluralität nach Möglichkeiten eines Consensus, nach einem kleinsten gemeinsamen Nenner, zu fahnden, scheint zunächst ein aussichtsloses Unterfangen zu sein. Das Anstreben einer gewissen Übereinkunft auch in sexualethischen Zielsetzungen erscheint aber wegen der festgestellten Interdependenz mit den übrigen Kulturbereichen dringend wünschenswert, um Bestand und Fortentwicklung der Kultur zu stützen. Verhältnismäßig leicht zu erreichen wäre wahrscheinlich eine gemeinsame Zielformulierung auf sehr hohem Abstraktionsniveau. Eine solche aber würde sich dem Vorwurf der Leerformelhaftigkeit aussetzen, von allen Beteiligten unterschiedliche Interpre-

tation erfahren und somit ihren eigentlichen Sinn verfehlen.

Aussichtsreicher erscheint hier der von SCARBATH (1969, S. 75) vorgeschlagene Weg, "den Blick für Gemeinsamkeiten 'mittlerer Reichweite' (zu) öffnen". Tatsächlich sind solche auch in den drei hier untersuchten Richtungen zu erkennen. So wurde von allen - wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung - der mitmenschlich-personale Aspekt menschlicher Sexualität, ihre Bindungsfunktion, positiv bewertet. In dieser Richtung sieht auch SCARBATH Möglichkeiten der Verständigung über die Bewertung konkreter sexueller Tatbestände:

> "Quer durch alle weltanschaulichen Lager herrscht beispielsweise in unserer Gesellschaft ein einmütiges Urteil darüber, was von einem Heiratsschwindler oder einem jungen Mann, der ein Mädchen mit ihrem unehelichen Kind 'sitzen läßt', zu halten ist" (S. 75).

Aus dieser Einmütigkeit leitet er - basierend auf den zwei Geboten COMFORTs (1968) - ein "Minimum geschlechtlicher Gesittung , hinter das die Geschlechtserziehung in ihrer Zielsetzung nicht zurückfallen sollte" (SCARBATH 1969, S. 76) ab, das eine gemeinsame Grundlage aller sexualerzieherischen Bemühungen bieten könne. Notwendig erscheint der Hinweis, daß dieses "ethische Minimum noch nicht einmal von hinreichend vielen Angehörigen unserer Gesellschaft realisiert wird" (S. 77). Es handelt sich also nur scheinbar um Minimalforderungen. Hier sei darauf hingewiesen, daß dieses ethische Minimum sich ausschließlich auf den mitmenschlichen Aspekt der Sexualität bezieht. Darin darf eine Bestätigung der an vorhergehender Stelle dieser Arbeit erhobenen These erblickt werden, alle Sexualmoral sei letztlich Sozialmoral.

In anderem Sinne aber handelt es sich tatsächlich um Minimalforderungen, da sie nämlich als rein negative Zielsetzung auf die Dauer pädagogisch nicht befriedigen können. Als Grundlage unerläßlich, müssen sie durch positive ergänzt werden. Solche Ziele könnten etwa Liebes- und Genußfähigkeit des jungen Menschen sein. Eine Geschlechtserziehung, deren Zielvorstellung die Komponenten Verantwortung für den Partner und das künftige Kind sowie Liebes- und Genußfähigkeit beinhaltet, könnte eine Kultivierung und damit eine Humanisierung menschlichen Sexualverhaltens bewirken.

Damit allein aber ist die positive Aufgabe noch nicht hinreichend umschrieben. In den Problemkreis aufzunehmen ist noch jene Mündigkeit und Eigenbestimmung des jungen Menschen, die heute allgemein als "Emanzipation" bezeichnet wird. "Emanzipation heißt die Befreiung der Subjekte - in unserem Falle der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft - aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken" (MOLLENHAUER 1971, S. 11). In dieser Definition werden der kognitive und der politische Aspekt - die zweifellos wesentlich sind - einseitig betont. Angemessener, da umfassender, erscheint es, Emanzipation zu bezeichnen als "Befreiung zu sich selbst unter Wahrung des Rechtes aller anderen" (PRIESEMANN 1971, S. 203).

Im Bereich der Sexualität bedeutet Emanzipation Distanzierung sowohl von genereller Triebunterdrückung als auch von "repressiver Entsublimierung" (REICHE 1969). Sie soll verhindern, daß das Individuum direkt aus dem Zwang der Askese in den Zwang des Konsums gerät. Sexuelle Emanzipation bedeutet also nichts weniger als sexuelle Enthemmung. Sie zielt vielmehr ab auf souveräne Triebgestaltung, auf Abkehr von Brutalität und sexueller Ausbeutung, auf vermehrte Ichleistungen, auf kritische Selbstbestimmung.

Wird Sexualerziehung unter dem Anspruch von Humanisierung und Emanzipation gesehen, so könnte ihre Zielsetzung etwa folgendermaßen lauten:

Aufgabe der Geschlechtererziehung sollte es sein, dem Heranwachsenden zur optimalen Gestaltung seiner Geschlechtlichkeit zu verhelfen, d.h. sie soll die Sexualität weder zurückdrängen noch sie unbeeinflußt ignorieren, sie soll sie kultivieren. Hauptkomponenten einer solchen Erziehung sind die Befähigung zur partnerschaftlichen Bindung und zur genußvollen Befriedigung sowie die Stärkung des autonomen Bereiches der Persönlichkeit. Politisch motiviert ist sie nur insofern, als sie dem jungen Menschen helfen soll, sich von außen einwirkender gesellschaftlicher Einflüsse kritisch bewußt zu werden und unangemessene Ansprüche abzuwehren. Dagegen sollte sie weder auf eine starre Perpetuierung noch auf eine gewaltsame Veränderung bestehender Gesellschaftsordnungen hinarbeiten.

4. ALLGEMEINE FRAGEN ZUR ERZIEHUNG GEISTIGBEHINDERTER

4.1. Zum Personenkreis

Zu Anfang der vorliegenden Arbeit wurde die Definition BACHs (1971 a) vorläufig übernommen und festgestellt, daß die Begriffe "geistigbehindert" und "geistige Behinderung" in dieser Erklärung eindeutig pädagogische sind. Ein psychologischer Begriff dagegen stellt eher die vorgefundenen seelischen Besonderheiten in den Vordergrund, etwa den Mangel an Intelligenz, wie es in den Bezeichnungen "Schwachsinn" und "Imbezillität" zum Ausdruck kommt. Die entsprechende medi-

zinische Definition wiederum muß mehr die somatischen Ursachen und Erscheinungsformen umreißen und schon dabei eine vielfältige Einteilung vornehmen, während eine juristische den Grad der Rechts- und Strafmündigkeit festzulegen versuchen würde. Es dürfte außerordentlich schwierig sein, alle Aspekte des Problems in eine einzige Definition zu fassen. Eine Arbeit, die sich mit Problemen der Erziehung Geistigbehinderter befaßt, kann sich mit einer auf den pädagogischen Bereich beschränkten Begriffserklärung begnügen; ebenso könnte man die Einschränkung des Personenkreises auf die geistigbehinderten K i n d e r als legitim bezeichnen, da Erziehung es vorwiegend mit Kindern zu tun hat.

Wenn wir allerdings das anfangs übernommene Erziehungsverständnis von RÖHRS (1968) zugrundelegen, dann erscheint eine Einschränkung auf Kinder und Jugendliche schon für die Allgemeine Pädagogik nicht vertretbar; noch mehr muß die Geistigbehindertenpädagogik eine solche Einengung ablehnen. Wenn schon der nichtbehinderte Erwachsene fremderzieherischer Einwirkungen nicht völlig entraten kann, gilt dies in noch größerem Maße für den geistigbehinderten. Der einseitig schulpädagogische Akzent der Definition BACHs (1971 a, S.1: "... eine Sonderschule für Lernbehinderte (Hilfsschule) nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen...") soll dagegen trotz einiger Bedenken, daß andere Erziehungsbereiche damit aus dem Blick geraten können, übernommen werden, scheint er doch am ehesten eine gewisse Abgrenzung zu anderen Behinderungsarten und -graden zu gewährleisten.

Die Definition BACHs sollte mithin etwa folgendermaßen erweitert werden: Geistigbehindert sind ferner jene Jugendlichen und Erwachsenen, deren Möglichkeiten einer selbständigen Lebensführung aus demselben Grunde so eingeschränkt sind, daß sie in unterschiedlichem Grade dauernder Betreuung pflegerischer, beschützender oder anleitender Art bedürfen.

Damit soll ausgesprochen sein, daß die völlige Unabhängigkeit der Lebensführung keinem Menschen gegeben sein kann - das Verständnis des Menschen als Sozialwesen schließt diese Möglichkeit aus -, daß aber die Abhängigkeit der Geistigbehinderten eine ungleich größere ist, wobei allerdings der Grad ihrer Unselbständigkeit entsprechend der Schwere ihrer Beeinträchtigung abgestuft zu sehen ist.

> "Das Ausgeliefertsein an die Mitmenschlichkeit der anderen ist an sich kein Spezifikum der Stellung des geistigbehinderten Menschen in der Welt. Jeder Mensch ist auf den anderen angewiesen. Allerdings erreicht dieses Angewiesensein beim Geistigbehinderten ein Höchstmaß" (SPECK 1970, S. 62).

Die Abhängigkeit zum Hauptkriterium bei der Feststellung der geistigen Behinderung auch im Kindesalter zu machen, wäre kaum zu empfehlen. Jedes Kind ist im hohen Maße auf Mitmenschlichkeit angewiesen. Einer Prognose, bis zu welchem Grade diese große Abhängigkeit sich in späteren Lebensjahren in relative Selbständigkeit verwandeln wird, ist immer spekulativ und als Mittel zur Diagnostizierung einer geistigen Behinderung im Kindesalter nicht geeignet. Das Kriterium der Förderungsmöglichkeit in Einrichtungen der Sondererziehung ist verläßlicher. Allerdings stellt BERNART (1970, S. 20) anhand einiger Fallberichte fest, daß nicht einmal eine längere Beobachtungszeit in jedem Fall hinreichend ist, um zu eindeutigen Aussagen über die jeweilige Behinderung zu gelangen.

> "Schulanfänger, die zunächst als geistig behindert imponieren, können durch sonderpädagogische Hilfen sehr wohl Jahr für Jahr die Klassenziele der Lernbehindertenschule erreichen, während andere, anscheinend weniger schwer geschädigte Kinder, nicht vorankommen und schließlich als 'geistig behinderte' besonders betreut oder als Analphabeten aus der Sonderschule entlassen werden. Es kann also nicht in allen Fällen bereits zu Beginn der Schulpflicht festgestellt werden, ob eine geistige Behinderung vorliegt. Hier ist größte Vorsicht am Platze" (S. 29).

Die Grenze zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung zieht BERNART (1970, S. 21) beim IQ 60, diese Regelung gelte für Deutschland und andere europäische Staaten, während man in USA die Grenze zwischen debil und imbezill bei IQ 50 ziehe. Unter Hinweis auf die erwähnten Fallberichte und andere Erfahrungen weist er allerdings darauf hin, daß die Grenze "keineswegs starr" sei. Dennoch sei "eine solche ungefähre Grenze eine praktikable Größe, ein deutlicher Hinweis, daß Kinder, die einen so niedrigen IQ haben, noch aufmerksamer beobachtet werden sollten" (S. 22). Die Vorsicht, mit der er diese Regelung empfiehlt, ist in der Tat geboten, zumal wenn man berücksichtigt, daß die gebräuchlichen Verfahren der Intelligenzmessung in den unteren Bereichen keineswegs immer verläßliche Ergebnisse liefern (EGGERT 1970; FEUSER u. JANTZEN 1970).

Amtlicherseits wird in Nordrhein-Westfalen die Grenze zur Lernbehinderung etwas niedriger angesetzt: "... etwa bei drei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes bei einem Intelligenztest, der für diesen Bereich aussagefähig ist..." (SAV 1974).

Einem dänischen Beitrag (s. Anhang) ist zu entnehmen, daß dort die Bestimmung des Begriffes "geistige Behinderung" der bei uns üblichen in etwa entspricht. Dies geht hervor aus den Zahlenangaben von etwa 22 000 geistigbehinderten Menschen aller Altersstufen, was einer "Behinderungsverbreitung" von ca. 0,5 % entspricht, die auch ungefähr für die BRD zugrundegelegt werden kann. Dafür sprechen auch die Hinweise, daß geistige Behinderung nur bei solchen Menschen anerkannt werde, "die einer speziellen Betreuung bedürfen, die seitens der nationalen Wohlfahrtspflege nicht angeboten werden kann" und "daß es in Dänemark kaum Fälle geistiger Behinderung gibt, die sozialen oder kulturellen Ursachen entspringen" (BANK-MIKKELSEN 1970, S. 6). Es wird also auch dort zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung klar unterschieden.

Die in der Nähe des IQ 60 gezogene Grenze sowie tatsächliche oder zu erwartende Erfolglosigkeit in der Schule für Lernbehinderte und fehlende Selbständigkeit der Lebensführung im Erwachsenenalter reichen zur Charakterisierung des geistigbehinderten Menschen noch nicht aus. Als weitere Kennzeichen nennt BACH (1971 a, S. 1) die "wesentliche Verlangsamung und relative Begrenztheit" der seelisch-geistigen Entwicklung sowie "Spontaneitätsmangel und Retardierung der einzelnen psychischen und physischen Abläufe"; dabei sei die körperliche Entwicklung annähernd normal, "allerdings durch gesundheitliche Labilität und Beeinträchtigungen der Motorik" gekennzeichnet.

BACH sieht sich veranlaßt, den Geistigbehinderten, "ohne sich von Lebensalter und besonderen Symptomen ablenken zu lassen" (S. 10), mit einem nichtbehinderten Kleinkind zu vergleichen. Ein solcher Vergleich biete einige Vorteile, z.B. "einen Schlüssel zu erzieherisch fruchtbarem Verständnis des geistig behinderten Kindes" (S. 11) und die Möglichkeit des Rückgriffs auf einen hochentwickelten pädagogischen Bereich, "nämlich die Kleinkinder- oder Kindergartenpädagogik" (S. 12). Jedoch warnt BACH davor, "den Vergleich der behinderten Kinder mit den Anderthalb-, Zwei- oder Dreijährigen zu überziehen" (S. 12). Als Grenze der Vergleichsmöglichkeiten nennt er die Tatsache, "daß es sehr viele verschiedene Formen und Grade der geistigen Behinderung gibt" (S. 13). Wenn man sich auf ein kleinkindliches Entwicklungsalter einstelle, müsse man mit einer Streubreite rechnen, die von der Anderthalb- bis zur Achtjährigkeit reichen könne. Ferner weist er "auf jene oft bezeichnenden partiellen Entwicklungsspitzen" (S. 13) und auf die schon genannten Kennzeichen geringer Spontaneität, Verlangsamung psychischer und physischer Abläufe sowie Verlangsamung und Begrenztheit der Gesamtentwicklung hin. Am wichtigsten aber sei das "Mißverhältnis zwischen dem Können und der Umwelterwartung" (S. 14).

SPECK (1970, S. 36) greift den Vergleich BACHs auf und ergänzt ihn: "Im Sozialverhalten sind die typisch kleinkindhafte starke Bindung an die Mutter und der Egozentrismus auffallend". Trotzdem sieht er sich veranlaßt, der Frage nachzugehen, "ob damit das Wesentliche, das menschlich und damit pädagogisch Bedeutsame der Lebensmöglichkeiten der Geistigbehinderten getroffen und ausgesagt wird, d.h. ob also ein 18jähriger Geistigbehinderter einem 3jährigen Normalkind gleichgesetzt werden kann".

Er kommt zu dem Schluß, daß diese Frage zu verneinen ist. Zwar weise "das Leben des Geistigbehinderten.. gewisse Ähnlichkeiten mit der Kleinkindhaftigkeit auf" (S. 40 f), aber diese "Kindlichkeit" sei anders strukturiert. Einerseits sei sie "weniger differenziert als die des normalen Kleinkindes", andererseits reichten gewisse Eigenheiten "über die Entwicklungsstufe des Kindseins hinaus". Zudem könne der erwachsene Geistigbehinderte einen gewissen Abschluß seiner Reifung erreichen, im Sinne GOETHEs "komplett" werden. "Es sind Züge einer gewissen Erwachsenheit, wenn auch nicht die einer selbstverantwortlichen Lebensführung, aber die eines Nähergekommenseins an das Ziel".

Diesen Gedanken SPECKs muß zugestimmt werden. Wenn man die fortgeschrittene oder bereits abgeschlossene körperliche Entwicklung des geistigbehinderten Jugendlichen oder Erwachsenen, die sicherlich nicht ohne Einfluß auf seine geistig-seelische Haltung bleibt, noch in die Betrachtung einbezieht, so muß der Vergleich mit einem Kleinkind vollends als unangemessen erscheinen (s.a. FEUSER 1970, S. 8).

Neben den vorher genannten Kennzeichen geistiger Behinderung, die man, da sie durch die Behinderung direkt gegeben sind, als primäre bezeichnen kann, finden sich andere, die als für die Behinderung konstitutiv scheinen, tatsächlich aber als sekundär bezeichnet werden müssen, da sie als Reaktio-

nen auf das Umweltverhalten zu erklären sind. So nennt BACH (1971 a, S. 15) die häufige Bedrücktheit und Verstimmtheit, die er als Folge der Diskrepanz zwischen Können und Umwelterwartung sieht.

Ferner stelle sich als Folge von Erziehungsmangel Hemmungslosigkeit und Ungesteuertheit ein, die sich in Bequemlichkeitshaltungen oder in Wildheit äußern (S. 49). Bei Erziehungsbedrängung komme es dagegen zu einer Gehemmtheit und Übersteuerung, die ihren Ausdruck in "Ängstlichkeit, Gefügigkeit, Überbravheit und Verschlossenheit" (S. 51) finden.

Als sekundäre und nicht wesenhaft zugehörige Merkmale nennt MÜHL (1971) auch die von REICHENBACH (1965) als vor allem für Mongoloide als konstitutiv beschriebene "naive Spielhaltung", "ob sie nur so leben können, ist außerdem eine Sache der Erziehung" (S. 154), und die von HENGSTENBERG (1961) genannte "soziale Insuffizienz" der Geistigbehinderten; "dazu ist kritisch anzumerken, daß die seelische Deformierung schon Ergebnis einer falschen Erziehung sein kann" (S. 155).

Wenn auch diese Insuffizienz nicht als unabänderlich gegeben zu betrachten ist, so bedeutet geistige Behinderung doch eine "primär oder konsekutiv erwachsende Störung der Beziehungsfähigkeit" (FEUSER 1970, S. 4), die mehr über das Wesen der Behinderung aussagt als etwa die bloße Feststellung mangelnden Intellektes oder schulischen Mißerfolges.

Unter Berücksichtigung der bisher angesprochenen Merkmale könnte definiert werden:
Geistigbehinderte sind Menschen, deren Entfaltung und Beziehungen zur Umwelt durch primäre und sekundäre Störungen ihrer kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Fähigkeiten stark gefährdet sind. Als Schüler sind sie mit den Mitteln der Schule für Lernbehinderte nicht ausreichend

zu fördern, durch eine ihrer Behinderung entsprechende spezielle Erziehung jedoch zu sinnvoller Tätigkeit, sozialer Anpassung und Lebenserfülltheit zu führen. In späteren Lebensjahren sind ihre Möglichkeiten selbständiger Lebensführung so sehr eingeschränkt, daß sie auf Dauer einer Betreuung pflegerischer, beschützender oder anleitender Art bedürfen.

Die Gruppe der Geistigbehinderten weist in bezug auf Ursachen, Erscheinungsformen und Grade der Behinderung eine solche Vielfalt auf, daß eine pädagogisch relevante Einteilung äußerst schwierig erscheint. Eine Gruppierung nach medizinischen Gesichtspunkten, etwa nach den Ursachen, führt nicht weiter.

> "Die Erfahrung zeigt auch, daß mongoloide Kinder nicht notwendig auch 'geistig behindert' sein müssen, immerhin finden sich unter ihnen auch nicht wenige 'nur lernbehinderte'. Geburtsschäden können sehr schwere Schädigungen nach sich ziehen oder auch nur geringe Beeinträchtigungen der schulischen Leistungsfähigkeit" (BERNART 1970, S. 28).

BERNART (S. 14) teilt daher die geistigbehinderten Schüler nach den Anweisungen einschlägiger Gesetzestexte von NRW zunächst in zwei Gruppen ein:

> "a) Schüler, die zwar unterrichtsfähig erscheinen, aber nicht mit den Mitteln der Sonderschule für Lernbehinderte optimal gefördert werden können,
> und
> b) Schüler, von denen anzunehmen ist, daß sie noch zu sinnvoller Tätigkeit oder noch zu ausreichender sozialer Anpassung geführt werden können".

Damit seien tatsächlich zwei verschiedene Gruppen angesprochen, da aber eine klare Abgrenzung zur Lernbehinderung nicht gegeben sei, bleibe ein großer Ermessensspielraum, der zu Fehlurteilen Anlaß gebe.

Eine Einteilung nach der Höhe des Intelligenzquotienten bezeichnet MÜHL (1971, S. 157) als fragwürdig: einmal geben die einzelnen Autoren verschiedene IQ-Höhen als Grenzwerte zwischen den einzelnen Gruppen an (s.a. BERNART 1970), zum anderen sei der Intelligenzbegriff verschieden definiert, so daß unterschiedliche Verfahren bei gleichen Probanden unterschiedliche Ergebnisse erbrächten. (Daß überdies die gebräuchlichen Verfahren in den Bereichen, wo geistige Behinderung anzunehmen ist, keine verläßlichen Daten liefern, wurde bereits erwähnt. D.Verf.) Schließlich sei eine reine Intelligenzdiagnose kein ausreichender Maßstab zur Erfassung eines derart komplexen Phänomens.

Für besser hält er eine amerikanische Einteilung, die das Anpassungsverhalten zum Kriterium erhebt und zu den vier Gruppen pflegebedürftig, trainable, educable und kaum auffällig kommt, weil dieses stichhaltiger sei als der Maßstab der Intelligenz allein. Zu kritisieren sei allerdings an diesem Vorschlag, daß den beiden ersten Gruppen die Erziehbarkeit abgesprochen und lediglich die Möglichkeit der Abrichtung eingeräumt werde.

Da Erziehbarkeit jedes Menschen grundsätzlich gegeben sei, schlägt MÜHL (1971, S. 153 f) eine Einteilung nach dem Gesichtspunkt der Bildbarkeit

in der Lernbehindertenschule
in der Geistigbehindertenschule
im Sonderkindergarten der Lebenshilfe
im Rahmen eines geeigneten Heimes oder in der Familie

vor. Vorteile dieses Systems seien seine Offenheit und Durchlässigkeit. Eine lebenslange Abstempelung, etwa als Idiot, werde so vermieden.

In der Tat sollte einer solchen Einteilung der Vorzug gegeben werden, da ihr ein dynamischer Begriff von Begabung und Bildsamkeit zugrundeliegt, wie er dem gegenwärtigen sonderpädagogischen Wissensstand angemessen erscheint.

Die verschiedenen erwähnten Klassifizierungsversuche weisen auf den für unsere weiteren Ausführungen bedeutsamen Tatbestand hin, daß die Geistigbehinderten nicht als homogene Gruppe zu betrachten sind. Jede Aussage über Ziele und Wege ihrer Erziehung hat verschiedene konkrete Möglichkeiten der Lebensführung des einzelnen Behinderten einzubeziehen.

Die Gesamtzahl der geistigbehinderten Menschen in der BRD ist nicht leicht anzugeben. BACH (1971a, S. 2) legt einen Prozentanteil bei Kindern und Jugendlichen von 0,6 % zugrunde (s.a. BACH 1974, S. 41) und schätzt eine Zahl von mindestens 80 000 Geistigbehinderten im Alter von 1-20 Jahren. Unter Berücksichtigung des gleichen Prozentsatzes errechnet HINZ (1972) nach dem Stand der schulpflichtigen Wohnbevölkerung (6-15 Jahre) vom 31.12.1969 eine Zahl von 49 736 geistigbehinderten Schulkindern. Der Anteil an der Gesamtbevölkerung ist wegen der geringeren Lebenserwartung der Geistigbehinderten kaum exakt zu ermitteln (MOSER 1971).

4.2. Das grundsätzliche Recht des Geistigbehinderten auf Erziehung

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde die Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung herausgestellt.

> "Infolge dieser Notwendigkeit wird überall und zu allen Zeiten erzogen. Diese im Menschen selbst

> vernehmbar werdende Notwendigkeit zeigt sich in seiner Erziehungsbedürftigkeit, der immer schon die Erziehungsfähigkeit oder die Erziehbarkeit des Menschen (ens educabile) entspricht" (SCHALLER 1961, S. 14).

Hier wird also die Prämisse aller Erziehung aufgezeigt. Als letzte Rechtfertigung erzieherischen Handelns kann sie für SCHALLER aber ebensowenig gelten wie das Ende oder der Erfolg dieses Tuns, denn hier bleibt ein Erfolg, der erzogene Mensch, oft genug aus. "Die Erziehung kann nicht das vollendete Werk als Beurteilungsmaßstab ihres Tuns heranziehen. Täte sie dies, müßte sie verzagen" (S. 13). Eine solche Rechfertigung sei letztlich nur zu finden in der Idee, dem Wesen der Erziehung. "Alles erzieherische Tun ist dann erst erzieherisch, wenn es so aussieht, wie die Idee der Erziehung; wenn es die gleichen Züge aufweist wie die Erziehung selbst" (S. 15). Die in der Erziehungswirklichkeit vorfindbare "persönlichkeitsbildende Einwirkung" (S. 25) sei zwar ein wesentlicher Zug, ihre zeitlose Gültigkeit sei aber anzuzweifeln; andere Zeiten hätten andere Auffassungen vertreten. "Das bedeutet nichts anderes als dies, daß jede Zeit aufs neue nach dem Sinn, dem 'Wesen' von Erziehung zu fragen hat" (S. 32).

Die Tatsache, daß jede Epoche ihr Verständnis von Erziehung als zeitlos gültig ausgebe, erschwere die Aufgabe, "sich auf 'das Wesen der Erziehung' heute zu besinnen" (S. 32). Dieser Anspruch entspringe der Einsicht von der Zusammengehörigkeit von Menschsein und Erziehung. Die Worte vom "ens educandum" seien eher dazu angetan, das eigentliche Phänomen zu verdunkeln, denn sie verleiteten dazu, nach einer im Menschen vorhandenen Möglichkeit zu suchen, die verwirklicht werden solle.

> "Wenn es dagegen stimmt, daß es den Menschen nicht außerhalb von Erziehung gibt, geht eine Theorie, die nach einer dem wirklichen Menschen selbst noch vor-

> ausliegenden menschlichen Substanz forscht und in ihr, in ihrer Entelechie vielleicht, den Grund seines Menschseins aufzufinden hofft, an dem Wunder vorüber, daß gerade und nur unter der Zucht der Mensch sichtbar wird... Der Mensch ist nicht ein Wesen, das zunächst einfach da ist und dann zu erziehen wäre, sondern der Mensch tritt erst dort als Mensch auf den Plan, wo Erziehung waltet" (S. 32 f).

Wenn wir diesen Gedanken SCHALLERs folgen wollen, dann können wir Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit nicht mehr als menschliche Merkmale neben anderen sehen, sondern als d a s Wesensmerkmal schlechthin, als den "bestimmten Modus menschlichen In-der-Welt-seins" (S. 34).

Damit ist die Frage nach dem Recht des geistigbehinderten Menschen auf Erziehung und Bildung eigentlich schon beantwortet: Entweder wird dem Geistigbehinderten das Menschsein prinzipiell abgesprochen, oder man muß ihm das Recht auf Bildung uneingeschränkt und bedingungslos zugestehen. Wenn also "die Anerkennung der Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Geistigbehinderten... kein gesichertes Kulturgut" (SPECK 1970, S. 22) ist, so bedeutet das nichts anderes, als daß nicht allen Menschen das Menschsein und das Recht auf Leben zugestanden wird. Die Vernichtung "lebensunwerten" Lebens unter der Herrschaft des Nationalsozialismus war nur die unerbittliche, aber logische Konsequenz des Begriffes "Bildungsunfähigkeit", den BACH daher zu Recht als "leise Euthanasie" (1971 a, S. 7) bezeichnet.

Die Frage nach dem Recht des Geistigbehinderten auf Erziehung kann also mit der Frage nach seiner Menschlichkeit gleichgesetzt werden. Es geht nicht darum, ob seine Erziehung von volkswirtschaftlichem Nutzen ist. Es können auch nicht christlich-caritative, soziale oder gesellschaftlich-kulturelle Motivationen bestimmend sein, etwa, daß der Dienst am Schwächsten ein Gott wohlgefälliges Werk sei, daß jeder Mensch seinen Platz in der Gemeinschaft finden müsse oder daß der heutige Stand der Zivilisation uns erlaube, auch den Schwächsten zu erhalten. Im Vordergrund darf nicht

einmal die Frage stehen, ob die Erziehung Geistigbehinderter überhaupt möglich sei.

Eine positive Lösung dieser Probleme und Fragen kann der Sache dienlich sein, von grundlegender Bedeutung ist nur die Frage nach der Menschlichkeit des Geistigbehinderten. Wird sie bejaht, dann hat er ein essentielles Recht auf Erziehung, dann müssen alle Maßnahmen ergriffen werden zur Gewährleistung dieses Rechtes, und jede Unterlassung ist dann eine Verletzung menschlichen Grundrechts. Eine Verneinung dagegen würde bedeuten, daß ihm nicht einmal das Recht auf das nackte Leben, auf einfaches Vegetieren, zugesichert werden müßte. Menschsein bedeutet also Recht auf Leben und Recht auf Erziehung.

MÜHL (1971, S. 107 ff) führt Begründungen der Menschenwürde unter verschiedenen Aspekten an, äußert aber bei jeder auch Bedenken. Aus juristischer Sicht komme jedem von Menschen geborenen Wesen die Menschenwürde zu und damit das Recht auf Leben und soziale Eingliederung. Damit aber werde der Mensch nur als Sozialwesen gesehen, dem Gesetzgeber könne "es nicht obliegen, Menschsein zu definieren". Philosophisch werde der Mensch als Person definiert, das Personsein beginne mit der Zeugung, von da ab sei er Person, Subjekt und nicht Sache und mithin unantastbar. Aus christlicher Sicht sei der Mensch Person wegen seiner Gottesebenbildlichkeit, das aber könne etwa einem Atheisten nicht einsehbar gemacht werden. So bringt MÜHL eine rein pädagogische Begründung, die er aus den Gedanken FROESEs und BALLAUFs herleitet:

> "Der Mensch hat keine Würde, weil er etwas hat oder Person ist. Er kann höchstens die Menschenwürde zugesprochen bekommen, wenn er auf seinem Erziehungsgang an der Wahrheit teilnimmt. In solcher Voraussicht und Rücksicht des Zukünftigen liegt die Würde des Menschen, nicht im Keim, der sich unverändert entfaltet. Menschenwürde ist so Gabe und Aufgabe zugleich.

> Diese Menschenwürde kommt auch dem geistigbehinderten Kind zu. Es ist nicht deshalb Mensch und nimmt an der Menschenwürde teil, weil es von einem Menschen gezeugt und empfangen wurde; es nimmt an ihr nicht teil aufgrund eines Personseins. Seine Würde ergibt sich aus dem Anspruch der Wahrheit, aus dem Anruf der Menschlichkeit, dem zu entsprechen es aufgerufen ist. Seine Menschenwürde ergibt sich einzig aus der möglichen Teilhabe an der Menschlichkeit" (S. 112).

Diese rein pädagogische Begründung der Menschenwürde mag einleuchtend sein und den Vorteil bieten, die Notwendigkeit der Erziehung einzubeziehen, was für unsere Fragestellung allerdings nicht mehr von Belang ist, da das Recht auf Erziehung allein aus dem Menschsein abgeleitet wurde. MÜHLs Begründung weist indessen einen anderen Angriffspunkt auf, den SPECK (1970, S. 24) anspricht: "Wenn jedoch gesagt wird, daß Menschenwürde auf dem Wege über die Menschlichkeit erst zu erreichen sei, so wird damit ein mögliches Nichtwürdig-sein als Mensch impliziert".

Hier kann auf diese also nicht ungefährliche pädagogische Begründung verzichtet werden. Es genügt die aus juristischer und philosophischer Sicht begründete Feststellung, daß jeder Mensch vom Anfang seiner Entwicklung an Person ist und damit Menschenwürde besitzt. Den vorher angeführten Gedanken SCHALLERs (1961) zufolge hat damit jeder Mensch, auch der schwerstbehinderte, ein unverlierbares Recht auf Erziehung. Das Recht muß auch die Möglichkeit seiner Verwirklichung bedingen, das ens educandum muß auch ein ens educabile sein.

Es sollte hinzugefügt werden, daß solche grundsätzlichen Erörterungen über Menschenwürde und -rechte des Behinderten anderenorts seit langem nicht mehr notwendig und üblich sind. So basiert die gesamte Arbeit an diesen Menschen in Skandinavien nicht mehr auf Wohltätigkeit, sondern auf gesichertem Rechtsanspruch (GRUNEWALD 1971), der auch im gesellschaftlichen Bewußtsein fest verankert ist.

4.3. Möglichkeiten der Erziehung Geistigbehinderter

Nach MÜHL (1971) haben im vorigen Jahrhundert drei Gründe dazu geführt, die Bildungsunfähigkeit der Geistigbehinderten zu konstatieren: ihr Mangel an seelischem Vermögen (S. 17 ff), ihre anthropologische Sonderstellung (S. 22 ff) und der traditionelle Schulaufbau (S. 29 f). Gleichzeitig setzten Bemühungen ein, doch gewisse Bedingungen, die die Erziehung Geistigbehinderter ermöglichen sollten, nachzuweisen bzw. durch Wandlungen im Begriffsverständnis die Schwelle der Bildungsfähigkeit immer weiter zu senken. Solche Bemühungen reichen bis in die heutige Zeit (s. MÜHL 1971, S. 122 ff).

Diese an sich lobenswerten Anstrengungen haben dazu beigetragen, auf das Problem der Erziehung Behinderter aufmerksam zu machen. Ob dieses Verdienstes gebührt ihnen gewiß hohe Anerkennung. Letztlich aber gingen sie alle von einer falschen Voraussetzung aus. Indem sie Kriterien erstellten, nach denen für einzelne Menschen oder Gruppen Bildungsfähigkeit festzustellen sei, deklarierten sie diese als ein individuell mögliches menschliches Merkmal und nicht als ein prinzipielles, durch die Tatsache des Menschseins gegebenes. Wenn Erziehung die spezifische Art des In-der-Welt-seins des Menschen ist (SCHALLER 1961), dann ist jeder Mensch prinzipiell bildungsfähig oder der Erziehung zugänglich. Den negativen Begriff "Bildungsunfähigkeit" kann es mithin nicht geben. Wo in einzelnen Fällen der Erziehungswirklichkeit doch ein solcher Schluß nahezuliegen scheint, dürfen die erschwerenden oder vereitelnden Bedingungen nicht nur beim Zögling gesucht werden. "Was die sogenannten oder vermeintlichen hoffnungslosen Fälle betrifft, so gebietet

es die Objektivität, nicht nur das Kind selber, sondern auch die Unzulänglichkeit der gewährten Hilfe in Rechnung zu ziehen" (SPECK 1970, S. 27).

Im Anschluß an HANSELMANN bezeichnet SPECK den Begriff "Bildungsunfähigkeit" als "theoretisch falsch". Zudem sei er "praktisch nicht objektivierbar" und "historisch allzu sehr belastet" (S. 27).

Wie aber äußert sich die Bildsamkeit des Geistigbehinderten? Sie ist zweifellos schwerer erkennbar als die des Unbehinderten, wenn wir Bildsamkeit nach KLAFKI (1964, S. 392) "als Ansprechbarkeit für bestimmte Erkenntnisse, Methoden, Sozialbezüge, Verantwortungen, Leistungen" bezeichnen. Allerdings darf diese Ansprechbarkeit nicht nur als durch die jeweilige Eigenart des Individuums festgelegte Größe gesehen werden, obwohl "die Praxis häufig auf Grenzen der individuellen Bildsamkeit stoßen" (S. 329) wird. KLAFKI betont zugleich, "wie entscheidend wichtig - ganz abgesehen von dem Kultur- und Sozialmilieu, in dem ein junger Mensch außerhalb der Schule aufwächst - das inhaltliche 'Angebot' bzw. die inhaltlichen Ansprüche, die bestimmte Schularten dem jungen Menschen vermitteln" (S. 392), für die Bildsamkeit sind. Somit muß Bildsamkeit, die sich als Ansprechbarkeit äußert, als individuelles Potential gesehen werden, das aber von äußeren Faktoren beeinflußbar ist.

Die Bildsamkeit des geistigbehinderten Kindes zeigt sich nach MÜHL (1971, S. 135) darin, daß es "auf seine Menschlichkeit, die sich in Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit äußert, anzusprechen" ist. Wo dies aber geschieht, geschieht Erziehung, denn es zeigen sich jene beiden Phänomene, die nach SCHALLER (1961, S. 34 ff) das Wesen der Erziehung ausmachen, der Anspruch des Erziehers und das Entsprechen des Zöglings.

Da Ansprechbarkeit keine vorgegebene und unverrückbare Größe ist, kann sie nicht zur Vorbedingung für die Erziehung Geistigbehinderter erhoben werden. Wenn sie auch prinzipiell vorhanden ist, muß sie doch, worauf auch FEUSER (1970, S. 7) hinweist, oftmals durch den Erziehungsvorgang selbst erst "freigesetzt" werden. Durch die Erziehung erst wird das geistigbehinderte Kind in die Lage gesetzt, dem Anspruch des Erziehers zu entsprechen. Wie das von SCHALLER (1961, S. 37) gewählte Beispiel der frühen Mutter-Kind-Beziehungen zeigt, ist es der gleiche Vorgang wie bei der Erziehung nichtbehinderter Kinder: der immer wieder dem Kind in angemessener Form gestellte Anspruch ruft das dem Kind gemäße Entsprechen hervor: "Solange ruft die Mutter ihr Kind, bis dieses dem Rufe folgt, bis es dem Ruf in seiner kindlichen Weise nachkommt und ihm entspricht. Eine - die erste - Weise kindlichem Entsprechens ist das sogenannte 'erste Lächeln'".

Das jedem Menschen, auch dem geistigbehinderten, eigene Merkmal der Bildsamkeit und Erziehbarkeit zeigt sich erst in der Erziehung und durch sie. Von dort gesehen bilden Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung Geistigbehinderter eine untrennbare Einheit.

4.4. Ziele und Wege der Erziehung Geistigbehinderter

Da die vorliegende Arbeit sich nur mit einem Teilproblem der Erziehung Geistigbehinderter befaßt, kann es nicht sinnvoll sein, das Ziel dieser Erziehung in allen Details erschöpfend zu behandeln. Hier kann es nur darum gehen, allgemeine Zielvorstellungen zu entwickeln und dann solche Einzelheiten herauszugreifen, die für die Geschlechtererziehung relevant erscheinen. So kann die gewiß sehr bedeutsame Frage, ob das Erlernen der sogenannten Kulturtechni-

ken oder Schulfertigkeiten ein für Geistigbehinderte erstrebenswertes Bildungsziel sei, hier guten Gewissens ausgeklammert werden. Allerdings ist die Art, wie einige Autoren (MÜHL 1971; BACH 1971a) diese Frage behandeln, symptomatisch für viele Zielsetzungen der Geistigbehindertenpädagogik; fasziniert von der Behinderung oder dem Vergleich mit einem Kleinkind, aus Furcht vor Überforderung, neigt man zur Unterforderung und läuft somit Gefahr, den Geistigbehinderten nicht zu der ihm möglichen Entfaltung zu bringen, ihn statt dessen in lebenslanger Kleinkindhaftigkeit zu halten, die dann als für die Behinderung konstitutiv gesehen werden kann.

Eine gewisse Zielsetzung scheint dort vorzuliegen, wo man den Begriff "geistige Behinderung" durch "lebenspraktische Bildbarkeit" oder "motorische Bildbarkeit" ersetzen will. BACH (1971 a, S. 22) weist darauf hin, daß der Begriff "lebenspraktische Erziehung" vieldeutig sei, da sich unter ihm verschiedene Erziehungsziele subsumieren ließen. Dieser ist darüber hinaus mißverständlich, da er grundsätzliche Fragen nicht eindeutig klärt. Sollen lebenspraktische Fähigkeiten, also etwa handwerkliche Fertigkeiten, herangebildet werden oder soll Bildung über das lebenspraktische Tun erreicht werden? Ähnlich kritisiert MÜHL (1971, S. 162 f) den Begriff "motorische Bildbarkeit".

Sinn dieser Begriffsumwandlungen sollte es sein, das negative Bild der Behinderung zu vermeiden und statt dessen auf verbleibende positive Möglichkeiten zu verweisen. Jedoch ist die Gefahr groß, daß dadurch die geistigen Ansprüche des Behinderten aus dem Blick geraten. Zu Recht fordert daher BERNART (1970, S. 72): "Der behinderte Geist ist der Ausgangspunkt aller heilpädagogischen Hilfe".

Auf vielfache Kritik, am schärfsten bei MÜHL (1971), stoßen solche Zielvorstellungen, die besagen, der Geistigbehinderte solle sozial tragbar, unauffällig oder gesellschaftlich nützlich werden.

> "Sie haben ihre Berechtigung teilweise im Vorfeld der Erziehung als beiläufige oder vorläufige Ziele. Als Gesamtziel opfern sie den geistig Behinderten einer ungewissen Zukunft auf und betrachten ihn als Sache, die es anzupassen, einzugliedern und einzuordnen gilt" (S. 139).

Diese Kritik ist sicherlich berechtigt, wenn diese Ziele zum alleinigen Maßstab der Erziehung werden; abzulehnen oder in das Vorfeld der Erziehung zu verweisen sind sie jedoch nicht. Wie jeder Mensch hat auch der Geistigbehinderte ein legitimes Bedürfnis nach Leistung und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Anerkennung (HECKHAUSEN u. WASNA 1965). Soziale Brauchbarkeit des Behinderten dient nicht nur der Gesellschaft, sie erhöht auch sein Selbstwertgefühl und damit sein Lebensglück. Selbstverständlich darf er nicht dem allgemeinen Leistungsdruck ausgesetzt werden, die Konkurrenz mit Nichtbehinderten muß ihm erspart bleiben, ihr würde er nicht gewachsen sein.

Als umfassendes Ziel der Erziehung Geistigbehinderter kann nur das der allgemeinen Erziehung gelten. MÜHL (1971, S.141) bezeichnet es im Anschluß an BALLAUF als Menschlichkeit, die sich in Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit äußert. SCHALLER (1961, S. 42 f) weist die Gültigkeit dieses Zieles für die Allgemeinerziehung im Gegensatz zu der häufig erwähnten Bildung der autonomen Persönlichkeit nach. Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit sind nach MÜHL (1971, S. 141) identisch mit den von BACH (1971 a, S. 23) genannten Zielen "Lebenstüchtigkeit" und "Lebenserfülltheit".

Die Abkehr vom Ideal der autonomen Persönlichkeit muß indessen nicht notwendig das Lernziel Emanzipation ausschließen. Verneint wird lediglich die Vervollkommnung als Selbstzweck; Emanzipation in der heutigen Sinngebung (PRIESEMANN 1971) bedeutet auch und gerade Freimachen für die Ansprüche des Mitmenschen.

Lebenstüchtigkeit und Lebenserfülltheit können alles abdecken, was als Sinngebung der Erziehung Behinderter zu verstehen ist. Wie jedem umfassenden Begriff ermangelt es ihnen allerdings der konkreten Bestimmtheit. Sie müssen mit Inhalten gefüllt werden, d.h. Teilziele müssen benannt und befragt werden, ob sie den Kriterien Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit genügen. Dabei wird sich allerdings erweisen, daß die unterschiedlichsten Aufgaben diese Forderungen erfüllen.

Konkreter umreißt SPECK (1970, S. 81) das Ziel der Erziehung Geistigbehinderter, wenn er schreibt, es gehe um "Erschließung des Lebenszutrauens,... Ausbildung von Lebensfertigkeiten, ... Vermittlung der Lebensorientierung,... Bildung von Lebenshaltungen". Diese Komponenten der Erziehung Geistigbehinderter können ebenfalls unter den Oberbegriffen Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit als durchgängigen Kriterien zusammengefaßt werden. Es zeigt sich aber auch, daß sie ebenso als Aufgaben der allgemeinen Erziehung gesehen werden müssen. Daran wird deutlich, daß die Erziehung Behinderter Erziehung im Vollsinne ist, die Grundaufgaben sind die gleichen. Es kommt darauf an, sie in der für den Geistigbehinderten angemessenen Weise zu verwirklichen, ihm seinen Bereich des Lebens und der Welt zu erschließen und zugleich ihn selbst für die Aufgaben erschlossen zu machen, die ihm Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit in seinen Bereich stellen.

> "Die Individualität des Menschen, seine jeweilige Einzigartigkeit besteht darin, daß einem jeden das Ganze der Welt in einmaliger Weise eröffnet ist... Jeder ist einem bestimmten Stück Welt als dessen Sachwalter zugehörig" (SCHALLER 1961, S. 44 f).

Über die grundsätzlichen Erziehungsziele, die von der allgemeinen Pädagogik mit Recht übernommen werden konnten (s. MÜHL 1971, S. 135), herrscht in der Geistigbehindertenpädagogik trotz unterschiedlicher Terminologie also weitgehende

Einigkeit. Die Tatsache, daß es dennoch in Detailfragen zu eklatanten Meinungsverschiedenheiten kommt - hier sei wieder an das Problem der Kulturtechniken erinnert -, ist zu erklären aus der Uneinigkeit in der Frage, wo genau denn nun der Lebensbereich der Geistigbehinderten zu suchen und wie weit er zu fassen sei.

Es ist nun zu fragen nach jenen Teilzielen der Erziehung Geistigbehinderter, denen Bedeutung für eine positive Geschlechtererziehung zuzumessen ist. Als Grundlage dazu sollen die Ausführungen SPECKs (1970) zu den von ihm genannten vier Grundaufgaben dienen.

Die Erschließung des Lebenszutrauens ist hier wie für alle Lebensbereiche des Behinderten wichtig. Es geht dabei um seine Grundmotivierung. "Freude und Lebenszutrauen sind dynamische Bedingungen des Tätigseins, aber auch lebentragende Gestimmtheiten" (S. 83). Ihre Weckung muß durchgängiges Erziehungsprinzip sein. Es geht dabei auch um die Hebung des Selbstwertgefühls und der Eigenliebe, die, wie vorher ausgeführt wurde, wesentliche Voraussetzung für die Liebe zum Anderen ist. SPECK versteht diese Aufgabe "nicht nur als Freimachen von psychischer Energie..., sondern auch im Sinne ihrer Eindämmung oder Kanalisierung". Tiefenpsychologisch gesehen geht es also um Befreiung von Triebkräften und zugleich um deren Sublimierung. Da vorher die Problematik dieses Begriffes aufgezeigt werden konnte, soll er hier verstanden werden als Kultivierung der Triebansprüche, auch dabei sind gewisse Restriktionen zwangsläufig.

Von den nach SPECK auszubildenden Lebensfertigkeiten erscheinen für unsere Fragestellung als besonders relevant persönliche Pflege, soziale Umgänglichkeit und Sprache, weil sie Anziehungskraft und Liebenswürdigkeit des Menschen erhöhen, somit sein Selbstwertgefühl steigern und mitmenschliche Kontakte ermöglichen und erleichtern. Zur sozialen Umgänglichkeit ist zu bemerken, daß zu ihr sowohl Kontakt- als

auch Distanzfähigkeit gehören. Letzterer wird häufig zu wenig Beachtung geschenkt, ihre Bedeutung ergibt sich aber aus dem engen Zusammenhang zwischen engerer Partnerbindung und Aggressivität, auf den LORENZ (1970, S. 289) hinweist. Jede soziale Interaktion enthält eine aggressive Komponente. Das wird klar an der Tatsache, daß das Sozialwesen Mensch einerseits Bedürfnisse nach Kontakten zu anderen Menschen hat, andererseits aber auch nach jenem Eigenleben, das man auch Privatsphäre oder Intimbereich nennen kann. So bedeutet jeder Akt der Zuwendung, mag er für das Gegenüber noch so sehr notwendig oder erwünscht sein, zugleich auch einen Einbruch in dessen Privatsphäre. Ein sozial hemmungs- und distanzloser, aufdringlicher Partner ist für seine Mitmenschen wesentlich schwerer zu ertragen als ein kontaktscheuer. Eine Erziehung zur sozialen Umgänglichkeit hat demnach ein ausgewogenes Verhältnis von Kontakt und Distanz anzustreben, eine gerade bei Geistigbehinderten gewiß nicht leichte Aufgabe angesichts der "Entweder-Oder-Struktur" (LEWIN 1967) ihrer Persönlichkeit.

Zur Vermittlung von Lebensorientierung allgemein schreibt SPECK (1970, S. 87), die Erziehung müsse "die nötigen Hilfen dazu anbieten, daß das Kind seine Welt, d.h. den ihm zugänglichen und bedeutsamen Weltausschnitt kennen und deuten lernt, damit es sich in ihm zurechtfindet und sich geborgen fühlen kann".

Übertragen auf die Erziehung der Geistigbehinderten taucht hier wieder die vorher angesprochene Frage nach dem ihnen zustehenden Lebensbereich, der sie ausfüllen kann und den sie meistern können, auf. Nach SPECK (1970, S. 86) besteht die pädagogische Aufgabe darin, zu helfen, "daß auch der Geistigbehinderte seine Welt finden, gliedern und gestalten kann, um in ihr heimisch zu werden". Näheres zu dieser Welt führt er an dieser Stelle nicht aus, das Kind sei "vor Überforderung, d.h. vor Ballast und Verwirrung, ebenso zu be-

wahren wie vor einer Einengung seiner Weltorientierung" (S. 88). Daß er den Bereich allerdings recht weit gefaßt wissen möchte, wird dort angedeutet, wo er in der Erschließung der heute kompliziert und abstrakt gewordenen Welt neue Aufgaben sieht. "Daß sie zu meistern sind, lehren die Erfahrungen in der Großstadtarbeit" (S. 87).

Weiterhin zählt SPECK (1970) zur Gewinnung von Lebensorientierung noch die "Selbsterkenntnis" (S. 88).
Dazu gehöre das "realistische Verständnis der eigenen Grenzen" wie auch "ein positives Verständnis der eigenen Möglichkeiten und die Wertung der eigenen Person im sozialen Beziehungsgefüge". Auch hier bewertet SPECK die Möglichkeiten des Geistigbehinderten durchaus positiv.

Wenn wir die Gewinnung von Lebensorientierung als die von SPECK angesprochene "kognitive Komponente" (S. 57, S. 89) der Erziehung sehen, so deuten sich hier Möglichkeiten an, den Geistigbehinderten Lebens- und Weltausschnitte zu erschließen, die man bisher als für sie unzugänglich bezeichnete.

Von daher sollten sich auch Ansatzpunkte für eine positive Geschlechtererziehung ergeben. Wenn nämlich SCARBATH (1969) den Sinn der allgemeinen Sexualerziehung in der "Dispositionsverbesserung" (S. 54) des jungen Menschen sieht und als ein wichtiges Teilziel dieser Dispositionsverbesserung ein "kritisches Selbst- und Weltverständnis" (S. 57) fordert, so lassen sich durchaus Parallelen zur Vermittlung von Lebensorientierung in der Erziehung Geistigbehinderter aufweisen. Darunter kann verstanden werden "ein fragend-deutendes Verhältnis zu sich und der Welt" (SCARBATH 1969, S. 57), ein solches Verhältnis kann im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten auch der Geistigbehinderte gewinnen, sollte sich ihm nicht auch in diesem Sinne "die Geschlechtlichkeit als persönliche Gestaltungsaufgabe" (S. 53) erschließen können? Diese Möglichkeit kann hier ebensogut wie in anderen Lebensbereichen gegeben sein.

Als"das komplexe Ergebnis" der drei vorgenannten Teilaufgaben der Erziehung Geistigbehinderter entstehen nach SPECK (1970, S. 89) Lebens- oder Werthaltungen, die "durch eine emotionale, eine pragmatische und eine kognitive Komponente zustandekommen". Solche durch Erziehung sich beim Geistigbehinderten bildenden Einstellungen würden auch als "Gewohnheiten" bezeichnet. Aus Furcht vor einer Abwertung durch diesen Begriff legt SPECK ausdrücklich Wert auf "die Beteiligung der kognitiven Komponente". Leider hält er diesen Ansatz nicht voll durch, wenn er wenig später feststellt, "daß die genannten Haltungen nicht das erzieherische Ergebnis von Unterweisungen und Belehrungen seien, sondern daß sie im wesentlichen durch 'Einübung' gewonnen werden können. Diese aber muß sich auf der emotionalen Grundlage von Bindung zum Erzieher vollziehen. Die Gewinnung von Lebenshaltungen stellt sich somit als Aufgabe der Gewissens- und Gemütserziehung dar. Daß es sich nicht um ein selbstverantwortliches Gewissen, sondern vornehmlich um eine maximal heteronome Steuerungsinstanz handeln kann, ist bereits ausgeführt worden" (S. 90).

Hier führt SPECK die zuvor von ihm befürchtete "Abwertung" selbst durch; diese Aussagen können nicht ohne Einwände hingenommen werden. So ist zunächst gegen sie anzuführen, daß, wo sie auf Wahrheit beruhen, es sich weniger um geistigbehindertenspezifische als vielmehr um allgemeinmenschliche Phänomene handelt. Das, was hier Lebenshaltungen genannt wurde, kommt bei den meisten Menschen auf vorwiegend emotionaler Basis zustande, selbst bei jenen, die in anderen Bereichen durchaus kritischer Reflexionen fähig sind.

In diesem Zusammenhang muß an unsere früheren Ausführungen erinnert werden. Die affektive Grundlage moralischen Verhaltens darf aus den dort dargelegten Gründen positiv bewertet werden, ohne die Bedeutung der Kontroll- und Ausgleichsfunktion der rationalen Kräfte zu schmälern.

Daß auch beim Nichtbehinderten Lebens- und Werthaltungen vorwiegend unter äußeren Einflüssen zustandekommen, läßt sich belegen sowohl durch das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell (s. SCHRAML 1970, S. 110 ff), das die Wertorientierung in das Über-Ich verlegt, als auch durch die Erfolge, die Massenmedien und Werbung bei der Beeinflussung des Gesellschaftsverhaltens zugesprochen werden.

Die Bildung von Lebenshaltungen kann beim Geistigbehinderten nicht qualitativ anders sein, eine Beteiligung der kognitiven Komponente ist, soweit überhaupt notwendig, auch bei ihm, wenn auch in geringerem Maße, möglich.

> "Die Psychologie des Schwachsinns schließt natürlich die Übertragung des Erziehungszieles in das abstrakte Denken aus; denn sie gibt den Beweis, daß nur die Erschließung der konkreten Gedankenwelt Aufgabe der Erziehung Schwachsinniger sein kann. Aber die praktische Gestaltung des Denkens wird den fühlenden Schwachsinnigen nicht hindern, jenes Ideal in praktischer Form, einfacher, grobsinnlicher, in enger begrenztem Rahmen der Verhältnisse und in langsamerem Rhythmus der Überlegungen zum eigenen zu erheben und anzustreben. Auch er kann das Bewußtsein zum unumstößlichen Grundsatz werden lassen: ich will ein guter Mensch werden, will das Böse verabscheuen und das Gute und Schöne lieben" (FUCHS 1922, S. 9).

Für unsere spezielle Fragestellung von besonderer Relevanz sind jene Lebenshaltungen, die man als soziale Tugenden bezeichnen kann und die sich unter dem Begriff "Mitmenschlichkeit" subsumieren lassen. Dieser Tugenden ist der Geistigbehinderte fähig, da er auch besonders auf sie angewiesen ist zur Entfaltung seiner Personalität, die mehr als beim Nichtbehinderten eine Einbettung in Sozialgefüge voraussetzt. "Eine Besonderheit der Stellung des Geistigbehinderten in der Welt" ist für SPECK (1970, S. 72) "seine in der sozialen Integration erschließbare Chance geistigen Lebens". Wenn er die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen dahingehend interpretiert, "daß die Beherrschung sozialer Fertigkeiten zu einem erheblichen Teil von der Umwelt, speziell

von der Erziehung abhängt" (S. 103), so bedeutet das, daß geistigbehinderte Kinder auf diesem Gebiet durchaus bildungsfähig sind, daß also die echte Möglichkeit der Erziehung besteht, soziale Tugenden beim Geistigbehinderten zu gefestigten Lebenshaltungen werden zu lassen.

Am Begriff "Erziehungsziel" wird in diesem Fall festgehalten, obgleich er im Zuge der modernen Curriculumdiskussion mehr und mehr verdrängt wird durch die Termini "Lernziel" und "Qualifikation". Obwohl "Erziehungsziel" und "Lernziel" große semantische Ähnlichkeiten aufweisen, sind sie keineswegs synonym zu verwenden. Spezifikum des Lernziels ist seine grundsätzliche Operationalisierbarkeit (DE CORTE 1971), wenn auch diese z. Z. bei komplexen Lernzielen noch nicht immer möglich ist. Nach MAGER (1971) gilt ein Lernziel als operationalisiert, wenn es drei Kriterien genügt, wenn das Endverhalten, die Bedingungen seines Erreichens und das entsprechende Kontrollverfahren genau beschrieben sind. Zu unterscheiden sind einmal allgemeine Lernziele, Groblernziele und Feinlernziele mit in dieser Reihenfolge abnehmendem Maß an Abstraktion, Komplexität, Dauerhaftigkeit und Situationsunabhängigkeit, so daß sie insgesamt zu bezeichnen sind als "Modell einer hierarchischen Pyramide von Qualifikationen" (KLAFKI 1971 a, S. 83). Bekannt ist die Einteilung der Lernziele in den kognitiven, den psychomotorischen und den emotional-affektiven Bereich, der in etwa auch die Zielaufteilung nach SPECK (1970, S. 81) entspricht. Es handelt sich um "eine Gliederung, die der abendländischen Philosophie seit alters geläufig ist, nämlich auf die Unterscheidung in Erkennen (theoretisches Verhalten), Handeln (praktisches Verhalten) und Fühlen (ästhetisches Verhalten)" (BLANKERTZ 1969, S. 99). Die Analogie beider Einteilungen ist allerdings begrenzt.

Das Festhalten am alten Begriff "Erziehungsziel" erscheint im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit berech-

tigt, denn sie ist nicht auf den Bereich der schulischen Erziehung beschränkt. Zudem dürfte die Verwendung des Begriffs "Lernziel" für die Geistigbehindertenpädagogik vorläufig unangemessen sein, da diese in der Curriculumdiskussion bisher noch nicht das Niveau der allgemeinen Erziehungswissenschaft erreicht hat. Wenn etwa das Modell ROBINSOHNs (1969, S. 45) als Kriterium zugrundegelegt wird, so muß festgestellt werden, daß weder die für den Geistigbehinderten zutreffenden "Situationen" noch die dabei geforderten "Funktionen", noch die dazu notwendigen "Qualifikationen", noch die diese bewirkenden "Bildungsinhalte" und "Gegenstände" bisher "in optimaler Objektivierung identifiziert werden können". Wird noch zusätzlich die von KLAFKI (1971 a) vorgeschlagene Unterscheidung in qualifikatorische ("die zunächst der Bewältigung der gegebenen Umwelt dienen können", S. 84) und emanzipatorische ("Motivation zur produktiven Veränderung des Bestehenden", S. 85) Lernziele berücksichtigt, so wird deutlich, daß hier die Geistigbehindertenpädagogik vorerst nur in bescheidenen Ansätzen wird folgen können. Die Teilaufgaben des von ihr zu formulierenden Erziehungsziels werden noch auf Jahre hinaus vorwiegend qualifikatorischen Groblernzielen entsprechen müssen, um zunächst eine gewisse Eingliederung des Behinderten in bestehende gesellschaftliche Ordnungen zu ermöglichen. Aber schon durch diese bescheidene Zielsetzung - die in ihrer relativen Neuheit revolutionierend wirkt - ist eine emanzipatorische Komponente enthalten.

Mithin fehlen vorläufig weitgehend die Voraussetzungen für die langfristige Entwicklung eines Curriculums für die Schule für Geistigbehinderte. Auch der im Rahmen dieser Arbeit noch vorzulegende Plan für die Geschlechtererziehung in dieser Schule will darüber nicht hinwegtäuschen; lediglich in seinen äußeren Merkmalen wird er am Standard heutiger Curriculumforschung orientiert sein. Immerhin aber

scheint es vertretbar, zu untersuchen, inwieweit die hier aufgeführten Ziele der Erziehung Geistigbehinderter dem Anspruch der Emanzipation als dem allgemeinen Lernziel heutiger Curricula gerecht werden können, d.h. ob sie sich wirklich "nach dem Ziel aller Erziehung richtet" (MÜHL 1971, S. 148).

Dabei sollte zunächst die grundsätzliche Frage gestellt werden, ob Emanzipation überhaupt als angemessenes Ziel der Erziehung Geistigbehinderter gelten bzw. inwieweit sie angesichts der Schwere der Behinderung verwirklicht werden kann. "Es ist die Frage nach den erreichten Teilzielen und die anzuschließende Frage, inwieweit sich das Humane unter den einschränkenden Bedingungen der Behinderung tatsächlich zu entfalten vermag" (BESCHEL 1969, S. 335). Das Problem ist auch unter umgekehrten Bedingungen bedeutsam: Emanzipation gewinnt volle Dignität als allgemeines Lernziel erst dann, wenn sie wenigstens ansatzweise oder in Teilbereichen für die Gesamtheit der Educanden erreichbar ist, sonst bleibt sie ein Privileg Weniger.

Wenn aber Emanzipation nicht nach dem Grundsatz "Alles oder Nichts" angestrebt wird, so sind in den bisherigen Ausführungen einige Möglichkeiten deutlich geworden, durch Erziehung den Geistigbehinderten zur Emanzipation zu befähigen im Sinne einer Befreiung zu sich selbst oder eines "Mehr an Entscheidungsfähigkeit und Selbständigkeit" (BACHMANN u. HERWIG 1972, S. 34).

Die oben angeführten Zielvorstellungen der allgemeinen Erziehung Geistigbehinderter enthielten auch Elemente, die eine Emanzipierung dieser Behinderten fördern können. Die genannten Teilaufgaben dieser Erziehung haben zwar - wie schon erwähnt - im Sinne KLAFKIs (1971 a) vorwiegend qualifikatorischen Charakter. Dies läßt sich einmal erklären durch die Tatsache, daß die Erziehung Geistigbehinderter

noch in den Anfängen steht und daher sich vorerst mit einer bescheidenen Zielsetzung begnügen muß, zum andern dadurch, daß diesen Menschen viele Qualifikationen durch intentionale Erziehung vermittelt werden müssen, die bei anderen Ergebnis unbewußter oder sehr früher Lernprozesse ist. Diese ungünstigere Ausgangslage verleiht andererseits aber auch solchen Qualifikationen eine emanzipatorische Komponente, denn selbst bescheidene Dispositionsverbesserungen, wie etwa Selbständigkeit in der Körperpflege und beim An- und Auskleiden, bedeuten für den Geistigbehinderten ganz real Verringerung von Abhängigkeit. Dies gilt noch mehr für solche wie verständiges Lesenkönnen von Hinweisschildern, Zurechtfinden im städtischen Straßenverkehr oder richtiges Einwechseln von Geldbeträgen. Obwohl es sich eigentlich nur um Leistungen der Anpassung an vorgegebene Bedingungen handelt, sind sie doch unabdingbare Voraussetzungen für emanzipiertes Verhalten. Die Zielsetzung der Erziehung Geistigbehinderter muß aber über die genannten Qualifikationen hinausgehen. Dies geschieht bei SPECK (1970, S. 75) andeutungsweise, etwa wo er für den Geistigbehinderten die Befähigung anstrebt, "mit den Dingen seiner optimal erfahrbaren Welt produktiv umzugehen". BACH (1971 a, S. 27) dagegen sieht die Lebenstüchtigkeit des Behinderten fast ausschließlich im aufgabenhaften Handeln verwirklicht; als "Bereicherung seines Könnenserlebnisses" wirke sie allerdings auf seine Lebenserfülltheit zurück. Diese Zielrichtung muß bezüglich des Emanzipationsanspruchs als wertneutral bezeichnet werden. Anders dagegen EGG (1966): für sie ist "Gewöhnung an Folgsamkeit" eine zentrale Erziehungsaufgabe.

Soll die Erziehung Geistigbehinderter aber tatsächlich emanzipierend wirken, dann müssen ihr auch entsprechende konkrete Teilaufgaben gestellt werden, die die Selbständigkeit des Behinderten bewußt fördern. So müßte er befähigt werden - um bei den eben genannten Beispielen zu bleiben -, nicht nur sich selbständig an- und auszukleiden, sondern auch seine Garderobe nach Gesichtspunkten des Geschmacks und

der Zweckmäßigkeit selbst zusammenzustellen, oder nicht nur Geld richtig umzuwechseln, sondern beim Einkauf frei verschiedene Waren auszuwählen.

Den bisherigen Ausführungen liegt allerdings ein Begriffsverständnis zugrunde, das Emanzipation nur unter dem Aspekt der Eigenleistung des Individuums sieht. Voll zeigt sie sich dagegen erst im sozialen Bezug. Mithin sollte die Erziehung den Behinderten nicht nur zu einer - wenn auch begrenzten - Souveränität im Umgang mit sich selbst und mit den Dingen befähigen; eine solche müßte auch im Bereich des menschlichen Miteinander angestrebt werden. Die Bedeutung des sozialen Bezugs wird in der vorliegenden Literatur zwar gebührend betont, es geht dort aber überwiegend um Einbettung in das Sozialgefüge, um Geborgenheit, um das "Gefühl des Angenommen- und Mitgetragenseins" (BACH 1971 a, S. 25; s.a. SPECK 1970, S. 75). So wesentlich diese Bedingungen in der Tat für die Lebenserfülltheit des Geistigbehinderten sind, seine Rolle wird hier doch als einseitig passive beschrieben, er bleibt stets der Empfangende. Eine Erziehung dagegen, die auch eine weitgehende soziale Emanzipation des Behinderten in ihre Zielsetzung einbezieht, dürfte hier nicht stehenbleiben, sondern müßte versuchen, ihn auch hier zu aktivieren, um das Maß seiner Fremdbestimmung zu verringern. Konkret würde das bedeuten, daß statt Aufgaben mehr Anregungen erteilt oder daß Aufgabenbereiche in die Zuständigkeit des Behinderten übertragen würden, daß er vor allem soziale Kontakte selbständig aufnehmen und pflegen könnte, ohne daß er hier einer lückenlosen Kontrolle unterworfen würde. Inwieweit eine solche Erziehung auch zu einer freieren Gestaltung der Geschlechtlichkeit befähigt und inwieweit umgekehrt eine positive Sexualerziehung auch der allgemeinen Emanzipation dienlich sein kann, soll an späterer Stelle ausführlicher dargelegt werden.

5. SEXUALITÄT UND GESCHLECHTERERZIEHUNG BEI GEISTIGBEHINDERTEN

Bevor nun versucht werden kann, positive Möglichkeiten und Wege der Geschlechtererziehung Geistigbehinderter aufzuzeigen, erscheint es notwendig, bereits Vorhandenes heranzuziehen. Es muß also dargestellt und kritisch betrachtet werden, wie man bisher in Theorie und Praxis der Geschlechtlichkeit des Geistigbehinderten und ihrer Erziehung Rechnung getragen hat.

5.1. Die Meinung deutschsprachiger Fachautoren

Wie bereits zu Beginn der Arbeit festgestellt wurde, finden sich gerade in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum mehrere Beiträge zu unserem Thema, wobei in den grundsätzlichen Fragen ein allgemeiner Consensus festzustellen ist.

Am umfassendsten wohl hat sich BACH geäußert (1971 b), auch an anderer Stelle (1971 a, S. 36) geht er kurz auf dieses Thema ein. Da er in beiden Arbeiten die gleiche Auffassung erkennen läßt, soll hier nur die ausführlichere berücksichtigt werden (1971 b).

Im Vorwort erklärt er, es gehe in dieser Schrift darum, "in allgemeinverständlicher Form wissenschaftlich begründete Anregungen für die Praxis der sexuellen Erziehung Geistigbehinderter zu geben" (S. 5). Nach einleitenden Gedanken über die allgemeine Sexualerziehung (S. 8), die in dieser Arbeit bereits angeführt wurden, und über den Personenkreis (S. 9), begründet er die Notwendigkeit der Sexualerziehung Geistigbehinderter. Dazu führt er an:

"Gefahren für die Umwelt" (S. 11 f). Diese Gefahren würden kaum vom Geistigbehinderten ausgehen, "während im Bereich der Lernbehinderten und im Bereich der Subnormalen, der unteren Gruppe der Volksschüler von der Begabungsausstattung her, die Gefahr aktiver sexueller Delikte wesentlich größer" sei. Dieser Vergleich muß bedenklich erscheinen, da er die Exkulpation einer Behindertengruppe auf Kosten einer anderen versucht. Eine Untersuchung von KLUGE (1969) läßt zudem diese Behauptung als wenig haltbar erscheinen.

"Gefahren für den Geistigbehinderten" (S. 12). Hier ist die Gefahr des sexuellen Mißbrauchs Geistigbehinderter durch andere Personen gemeint. Diese Gefahr sei wesentlich ernster zu nehmen als die vorgenannte.

"Erfordernisse des Zusammenlebens" (S. 13). Hier werden Einzelheiten eines schicklichen Benehmens genannt.

"Triebregulierung" (S. 13 f). Hier sei der Geistigbehinderte "angewiesen auf spezielle Hilfe", da er seinen Trieben mehr ausgesetzt sei als ein Nichtbehinderter, und die Möglichkeit der geistigen Bewältigung ihm nicht hinreichend gegeben sei. Hier wären etwas genauere Ausführungen BACHs über seine Vorstellungen von den "Möglichkeiten geistiger Bewältigung" wünschenswert gewesen; unsere vorhergehenden Überlegungen zur Sublimierung ließen diese Möglichkeiten als nicht sehr groß erscheinen.

Bevor BACH dann auf einzelne Voraussetzungen der Sexualerziehung Geistigbehinderter eingeht, wiederholt er noch einmal den schon vorher angeführten Kleinkind-Vergleich mit dem ausdrücklichen Hinweis, dieser Vergleich sei "insbesondere bezüglich der mit der Sexualität zusammenhängenden Vorstellungen und Wünsche" (S. 15 f) zu rechtfertigen. Zur Begründung führt er an, "die sogenannte sexuelle Neugier" (S. 16), "der sogenannte Ehewunsch" (S. 17), "die sogenannte sexuelle

Zudringlichkeit" (S. 18) und "die sogenannte Anstößigkeit" (S. 19) seien in Wirklichkeit nicht sexuell gefärbte, sondern meist harmlose soziale Impulse, "Ausdruck naiver, kindlicher Tendenzen ..., in welche die erwachsene, nicht behinderte Umwelt allzu leicht ihre eigenen Vorstellungen und Phantasien hineinliest und damit dem Geistigbehinderten falsche Unterstellungen macht" (S. 20). Dieser Vergleich, der schon vorher im Anschluß an SPECK (1970) als unangemessen bezeichnet wurde, erscheint uns hier mitsamt seinen Begründungen als so gewagt, daß es als notwendig erscheint, ihn auf seine Haltbarkeit zu untersuchen.

Zunächst muß aus BACHs Ausführungen entnommen werden, daß er - ohne es ausdrücklich zu erklären - das Kleinkind für ein weitgehend asexuelles Wesen hält. Schon vor FREUD gab es Beschreibungen kleinkindlichen Sexualverhaltens (WEST 1895, TOWNSEND 1896)[1]. FREUD stellte dann eine umfassende Theorie der kindlichen Sexualität auf (1965). Zentralpunkte dieser Theorie sind die von Geburt an vorhandene sexuelle Energie, die allerdings zunächst weder auf ein bestimmtes Ziel noch auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtet ist ("polymorph pervers"), und die phasenhaft verlaufende psychosexuelle Entwicklung. Durch kulturanthropologische Forschungen (MEAD 1970; MALINOWSKI 1929, 1962; FORD u. BEACH 1968) erwies sich die phasenhafte psychosexuelle Entwicklung entgegen FREUDs Annahme als weitgehend kulturabhängig, seine These von der sexuellen Potenz des Kleinkindes wurde allerdings voll bestätigt:

> "Sofern es ihnen erlaubt ist, werden die meisten Jungen und Mädchen in den allerersten Jahren zunächst unabsichtlich an ihren Genitalien spielen und ab dem sechsten oder achten Lebensjahr systematisch masturbieren. Weiterhin werden dort, wo Kinder den Erwachsenen beim Liebesspiel zusehen dürfen, schon in einem sehr frühen Abschnitt der Kindheit oral-genitale Praktiken und Koitusversuche durchgeführt" (BRODERICK 1970, S. 15).

---

1) nach ELLIS 1942

Allerdings äußert BRODERICK (S. 17 f, S. 34) die Ansicht, daß eindeutig sexuelle Handlungen des Kleinkindes diesem oftmals nicht als solche bewußt würden, sondern daß diese Bedeutung erst vom beobachtenden Erwachsenen hineininterpretiert würde. (Ähnlich schildert BACH (1971b) auch die Situation beim geistigbehinderten Jugendlichen und Erwachsenen.) Ob aber eine Handlung an sich oder erst durch subjektive Deutung sexuell sei, das sei mehr "ein philosophisches und semantisches als... ein praktisches Problem". Tatsächlich erscheint es zweifelhaft, ob bewußtes Erleben der eigenen Sexualität unbedingt ein Kriterium dafür ist, daß ein Individuum sexuell ansprechbar und kommunikationsfähig ist. Deuten doch auch nichtbehinderte Erwachsene oftmals eigene sexuell gefärbte Handlungen (Kuß, Tanz, Umarmungen) durchaus nicht als solche.

Von größerer Wichtigkeit sollte die Frage sein, ob eine oder mehrere der vorher genannten sexuellen Grundfunktionen erfüllt werden, etwa die Befriedigungs- oder die Bindungsfunktion, und diese Frage muß vielfach auch bei kleinkindlichen Sexualhandlungen bejaht werden. Wir müssen das Kleinkind mithin als Sexualwesen sehen, das sich allerdings noch kaum seiner eigenen Geschlechtlichkeit bewußt ist. Unter dieser Prämisse gewinnt der Vergleich BACHs an Berechtigung; nicht klar ist jedoch, ob BACH von der gleichen Voraussetzung ausging.

Trotzdem bleibt weiter zu untersuchen, ob tatsächlich wesentliche Analogien zwischen der geschilderten Sexualität des nichtbehinderten Kleinkindes und der des Geistigbehinderten im Jugend- oder Erwachsenenalter bestehen; schließlich liegt zwischen beiden Formen des Menschseins ein so einschneidendes Ereignis wie die Pubertät. Es muß gefragt werden, ob die Pubertätsentwicklung des Geistigbehinderten sich wesentlich von der des nichtbehinderten Jugendlichen unterscheidet. Das wird nach STÖCKMANN (1971, S. 84) bei der Mehrzahl der Fälle zu verneinen sein. Er weist auch

darauf hin, daß wegen sexueller Fehlhaltungen auffällig gewordene Behinderte "durch Erziehungs- und Milieueinflüsse stark gehemmt oder infolge mangelnder oder fehlender sexualpädagogischer Maßnahmen nicht richtig geleitet worden sind" (S. 92). Solche Auffälligkeiten müssen mithin als sozio-kulturell bedingt angesehen werden und keineswegs als für die Behinderung konstitutiv. Gleichwohl muß erkannt werden, daß wie bei jedem anderen Jugendlichen der Pubertätsverlauf individuelle Züge aufweist, die durchaus im Zusammenhang mit der speziellen Problematik der Behinderung stehen können.

> "Hinzu tritt bei geistig Behinderten, daß sie infolge ihrer stärkeren geistigen Entwicklungsrückständigkeit die sie überkommenden Regungen nicht näher erläutern können und ihnen häufig widerstandsunfähig erliegen. Ihre sexuellen Fehlhandlungen sind dabei monoton, variationslos und häufig vor allem aggressionsarm, obwohl sie und ihre Taten äußerlich ungebremst erscheinen. Häufig sind die sexuellen Fehlhandlungen und Perversionen durch eine allgemeine konstitutionelle Disposition sowie durch Zufälligkeiten innerhalb der gegebenen Variationsbreite bedingt.
>
> Gegen die Annahme, daß Behinderte grundsätzlich besonders triebhaft seien, sollte schärfstens vorgegangen werden. Stärker im Vordergrund steht die passive Beteiligung und die passive Verwahrlosung. Man wird also schließlich zu dem Ergebnis kommen, daß behinderte Jugendliche keine spezifischen seelischen Störungen, die durch ihre Behinderung bedingt sind, zeigen, sondern alle seelischen Störungen und Schwierigkeiten, auch im sozialen Bereich, auftreten wie bei gesunden Jugendlichen" (STÖCKMANN 1971, S. 92).

Auch LEMPP (1971) sieht kaum wesentliche Abweichungen in der Pubertät Geistigbehinderter, sie imponiere eher durch ihren relativ störungsfreien Verlauf. Wie dieser, so müssen auch die von ihm angesprochenen gelegentlichen Auffälligkeiten als vorwiegend sozial- und umweltbedingt, mithin als veränderbar, angesehen werden.

> "In der psychosexuellen Entwicklung fallen typischerweise immer wieder exhibitionistische Handlungen bei geistig behinderten Jugendlichen auf. Sie kommen offenbar als Ausdruck einer allgemeinen Kontaktsuche einer-

seits wie auch einer gewissen sexuellen Demonstration zur Selbstwertbestätigung in primitiver Form zum Ausdruck. In der Regel werden vom geistig Behinderten keine sexuell-aggressiven Akte begangen. Sie bedeuten einen Ausnahmefall. Der geistig behinderte Jugendliche möchte sich wie seine gesunden und leistungsfähigen Altersgenossen, die dazuhin vielleicht mit ihren Mädchenerlebnissen sich brüsten, sexuellen Kontakt haben und als Mann anerkannt sein. Dabei ist der Wunsch nach sexuellem Kontakt meist nicht im Sinne eines in der kargen Phantasie gar nicht so genau vorstellbaren genitalen Kontaktes verstanden, sondern vielmehr einfach im Zusammensein mit einem Partner des anderen Geschlechts. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß gerade der geistig Behinderte wie überhaupt der Minderbegabte in der Möglichkeit seine sexuellen Wünsche und Bedürfnisse in der Phantasie auszuleben und abzureagieren, wie dies für den normalbegabten Jugendlichen die Regel ist, beschränkt ist" (S. 124).

Diese Aussage ist für unsere spezielle Fragestellung von eminenter Bedeutung, zeigt sie doch, daß auch der Geistigbehinderte seine Sexualität im gleichen Sinne einsetzt wie der nichtbehinderte Jugendliche oder Erwachsene. Neben der Befriedigungsfunktion sind deutlich die Bindungs- und die Prestigefunktion menschlicher Geschlechtlichkeit angesprochen, beide aber sind typische Komponenten weiterentwickelter, pubertärer oder nachpubertärer Sexualität. Auch darauf weist LEMPP (1971) hin:

"Die kindliche Sexualität im Sinne von FREUD und die Tendenz zur Lustbefriedigung in der Vorpubertät ist autoerotisch, d.h. sie [1] auf den eigenen Körper beschränkt und bedarf keines Partners. Mit dem Eintritt in die Reifeentwicklung ist die Sexualität jedoch heteroerotisch, d.h. auf einen Partner ausgerichtet. Auch wenn kindliche Lustbefriedigung häufig eine Bedeutung für die Kontaktaufnahme haben kann, so wird das triebhafte Verhalten in der Pubertät erstmals zu einem sozialen Faktor, der über die eigene Persönlichkeit und über dessen unmittelbare familiäre Umgebung hinaus reicht und in die Gemeinschaft wirkt. Die Sexualität der Reifezeit muß daher ganz vordergründig als ein Kontaktproblem angesehen werden und als solches hat es eine besondere Bedeutung für die Behinderten, die ohnehin schon aufgrund ihrer unterschiedlichen Behinderung unter Kontaktstörungen zu leiden haben" (S. 112).

---

1): i.O. Druckfehler?

Man mag sich mit dem Gedanken beruhigen, Geistigbehinderte könnten die volle Bedeutung ihrer Sexualität nicht erfassen, wüßten nicht, wovon man sie ausschließt und würden daher nicht darunter leiden. Mitunter aber finden sich Hinweise, daß sie doch gewisse Vorstellungen äußern, aus denen hervorgeht, daß sie die volle Komplexität des Problems zumindest erahnen. Sehr klar kommt das im Bericht des Vaters eines Behinderten zum Ausdruck:

> "Die Eifersucht des Behinderten findet immer wieder neue Nahrung in seinem Wissen darum, daß er von einer solchen Partnerschaft ausgeschlossen ist. Wie oft müssen meine Frau und ich von unserem jetzt 26jährigen Sohn, der infolge einer Blutunverträglichkeit geistig behindert ist und dies weiß, hören: 'Du hast Deinen Mann, bzw. Frau. Ich bin allein. Ich bin eifersüchtig'. Daran schließt sich meist die allgemeine soziale Anklage an, ich hätte eine gute Stellung, er nicht, weil er krank sei, er wolle auch selbst verdienen und eine eigene Wohnung haben. Manchmal ist auch die Rede vom Heiraten, manchmal aber auch davon, daß er nie heiraten wolle. Dabei ist die Vorstellung, die der geistig Behinderte mit der Heirat verbindet, offenbar eine Mischung zwischen dem sozialen Status Familie (eigener Verdienst, eigene Wohnung, eigene Familie) und sehr viel diffuseren geschlechtsbezogenen Wünschen" (HEINEN 1969, S. 51).

Dieser junge Mann hat eine Vorstellung von Ehe und Sexualität, die nichts mehr mit der autoerotischen Einstellung des Kleinkindes gemeinsam hat, die vielmehr das weite Bezugsfeld Ehe - Sexualität - Familie sehr klar umreißt. Daß dabei die einzelnen Funktionen Triebbefriedigung, Bindung, Sozialstatus (Prestige) zu einem diffusen Ganzen vermischt werden, ist keine geistigbehindertenspezifische Erscheinung.

Dieser etwas ausführliche Exkurs hat u.E. ergeben, daß BACHs These (1971 b), die Sexualität und die damit zusammenhängenden Vorstellungen und Wünsche des Geistigbehinderten entsprächen denen eines Kleinkindes, in dieser Form nicht aufrechtzuerhalten ist. Weder darf das Kleinkind als asexuelles Wesen bezeichnet werden (was bei BACH auch nicht ausdrücklich zu finden ist) noch gleicht seine vorwiegend

autoerotische Sexualhaltung der des älteren Geistigbehinderten. Diese weist ganz klar in soziale Bereiche, entspricht mithin weit mehr der des gleichaltrigen Nichtbehinderten. Auf die gleichfalls angesprochenen behinderungsspezifischen Besonderheiten des Sexualverhaltens wird an anderer Stelle einzugehen sein. Hier genügt die Feststellung, daß BACH seine "Sexuelle Erziehung bei Geistigbehinderten" offenbar auf nicht verifizierten Voraussetzungen aufbaut.

Sein eigenes Vertrauen in die selbst gesetzen Prämissen scheint übrigens nicht sehr groß zu sein. Wie denn sonst könnte er einen ganzen Katalog von Maßnahmen und "Aufgaben der Sexualerziehung Geistigbehinderter" (1971 b, S. 21 ff) anbieten, die mehr oder weniger alle den Zweck verfolgen, die doch vorwiegend in den Vorstellungen Nichtbehinderter existierende Sexualität Geistigbehinderter einzudämmen oder abzulenken? Nach SCARBATH (1969, S. 45 ff) versteht sich Geschlechtserziehung oftmals als "Behütung und Gegenwirkung", denen eine "mehr oder minder antisexuelle Grundhaltung gemeinsam" sei. "Streng genommen handelt es sich um zwei Varianten ein und desselben Selbstverständnisses, das sich als negative Geschlechtserziehung kennzeichnen ließe". Wo aber Behütung und Gegenwirkung als einzige Ziele zu erkennen seien, handle es sich "im Grunde bloß um eine 'Antisexualpädagogik'".

Dieses Urteil muß als zutreffend für eine Sexualerziehung Geistigbehinderter bezeichnet werden, wie BACH (1971 b) sie in den nachfolgend dargestellten zehn Grundsätzen fordert:

1. Vermeidung aller Anregung (S. 21 ff): "... in seiner schwierigen Lage nicht noch zu stimulieren... vor übertriebenen Zärtlichkeiten hüten... nicht zweckmäßig, Liebesbezeichnungen angesichts des Geistigbehinderten auszutauschen (für verlobte Geschwister) ... in den Gesprächen bedenken, ob etwa der Geistigbehinderte hier in Probleme mit hineingezogen wird,

denen er nicht gewachsen ist... sich selber die Mühe machen, zu kontrollieren, was vom Behinderten gesehen wird... Anregungen vermeiden im Hinblick auf die Kontaktaufnahme zur Umwelt... in ihrer Bekleidung einem strengeren Reglement unterwerfen und nicht durch nacktes Herumspringen und Lässigkeit in der Kleidung ihn anregen...".

Diese Forderungen mögen im einzelnen bisweilen sinnvoll sein, insgesamt laufen sie auf eine fast völlige Isolierung des Geistigbehinderten hinaus. Diese aber erscheint weder möglich noch wünschenswert, wie am Beispiel der Fernsehsendungen unschwer zu demonstrieren ist. Wollte man nämlich den Geistigbehinderten von der Teilnahme an den Sendungen ausschließen, so würde er sich diesen Genuß leicht anderweitig beschaffen können, z.B. bei Nachbarn oder Bekannten, es sei denn, man hielte ihn unter ständiger, entnervender und entwürdigender Kontrolle. Wollte man andererseits die von BACH geforderte strenge Auswahl der Sendungen treffen, wie viele blieben übrig, und wären die übriggebliebenen "sterilen" Sendungen nicht auch "steril" im negativen Wortsinn?

Zudem dürfte die Befolgung von BACHs Forderungen ein fast unerträglich prüdes Familienklima schaffen, das weder dem Behinderten noch den übrigen Familienmitgliedern zuträglich wäre. Ob diese ganze Nichthinlenkung überhaupt wünschenswert ist, bedarf Überlegungen grundsätzlicher Art, die an anderer Stelle angestellt werden sollten.

2. Beantwortung des wirklich Gefragten (S. 23 ff): "... keineswegs überschütten mit dem ganzen... Wissen, sondern eine schlichte Frage auch schlicht beantworten... wie es etwa bei 4-5jährigen getan würde... ihn interessiert gar keine detaillierte Aufklärung, sondern es geht darum, daß er das erfährt, was er tatsächlich erfahren will und erfahren muß, und nicht in ein Gebiet, das ihn unnötig beschäftigt, beunruhigt und unter Umständen aufreizt, hineingezogen wird. Allerdings... Die Mädchen müssen sehr frühzeitig über die Monatshygiene aufgeklärt werden und keineswegs nur mit Worten. Das Prinzip der praktischen Bildung gilt hier insonderheit".

Hier wird zunächst wieder der bekannte Kleinkind-Vergleich angeführt. Unterstellen wir ihm in diesem Zusammenhang tatsächlich eine gewisse Berechtigung, so kann er dennoch nicht als Argument gegen eine sachliche Information, die über das tatsächlich Gefragte maßvoll hinausgeht, angeführt werden. Das gleiche Problem wird häufig in der Sexualpädagogik des Kleinkindes als sogenannte Verfrühung angesprochen (ROUSSEAU 1963, FOERSTER 1959, MAKARENKO 1961). SCARBATH (1969) weist darauf hin, daß nach heutigen Erkenntnissen diese Sorgen um eine Verfrühung weitgehend unbegründet sind:

> "Wenn es nämlich zutrifft, daß das Kind immer schon ein geschlechtliches Wesen ist und bereits sehr früh seine Aufmerksamkeit sexuellen Fragen zuwendet, so wird die Rede von der Verfrühung sinnlos. Vielmehr findet der Erzieher immer schon ungeklärte Vorstellungen und Phantasien des Kindes vor, die erzieherisch verarbeitet werden müssen" (S. 92).

Sowohl das Kind als auch der Geistigbehinderte bedürfen einer sachlichen Information über die Grundtatsachen des Geschlechtslebens. Selbstverständlich ist dazu die Beantwortung einer Frage der günstigste Ort. Es ist aber durchaus möglich, daß solche Fragen - etwa bedingt durch eine sexualfeindliche Einstellung der Umwelt - ausbleiben. Sollte dann auch jede Information unterbleiben? Damit würde der Sexualerziehung auch didaktisch eine Sonderstellung eingeräumt, denn in welchem anderen Unterrichtsbereich überläßt man die Initiative so völlig dem Zögling?

Durchbrochen wird diese sexualpädagogische Abstinenz beim Thema Monatshygiene der Mädchen. Hier werden verbale Unterrichtung und praktische Übungen verlangt. Somit bewahrheitet sich zumindest für die Erziehung Geistigbehinderter, was GAMM (1970, S. 77) etwas sarkastisch von der Schule allgemein behauptet: "Menarche und Pollution bleiben in der heutigen Schule gleichsam Probleme der Unterwäsche".

3. Lenkung sozialer Impulse (S. 25 f): "... für Möglichkeiten sorgen, daß diese Umpulse auch sinnvoll verwirklicht werden, z.T. kann das im Puppenspiel geschehen..., evtl. mit dem Teddybären, mit anderen Stofftieren usw... auch mit kleineren Kindern zu spielen oder sie einzuhüten... ihm deutlich fühlbar zu machen, wie schwer es ist, eine Ehe zu führen".

Es darf bezweifelt werden, daß die Beschäftigung mit Stofftieren einen angemessenen Ersatz für die Erfüllung partnerbezogener Sexualwünsche darstellen kann. Daß es sich um solche und nicht um soziale Impulse allgemeiner Art handelt, wird angedeutet, wenn der Geistigbehinderte trotz aller Ablenkungsbemühungen immer wieder speziell Heiratswünsche äußert.

4. Verringerung des Sexualtriebes (S. 26 f): "Auslastung in der Arbeit und im Spiel... für eine vernünftige Ernährung zu sorgen... vernünftig ausgedehnten Schlaf ... regelmäßig und namentlich abends seine Blase entleert, ... Kleidung zweckmäßig und nicht zu eng ist".

Hier fußt BACH auf der alten, unbewiesenen Hypothese, daß körperliche Betätigung und knappe Ernährung den Sexualtrieb hemmen, Untätigkeit und Völlerei dagegen diesen anreizen würden. Neuere Erkenntnisse deuten allerdings eher ein gegenteiliges Bedingungsverhältnis an:

> "Im ganzen ist es offensichtlich, daß ein allgemein guter Gesundheitszustand und daher auch die körperliche Aktivität, die diesen guten Zustand hervorruft, zu einer Zunahme der Häufigkeit der sexuellen Betätigung beitragen kann. Nur körperliche Übung, die bis zum Punkt der Erschöpfung getrieben wird, stört die sexuelle, ebenso wie andere Arten der Reaktion" (KINSEY 1955, S. 186).

Die starke Bevölkerungszunahme der Entwicklungsländer läßt die Vermutung naheliegend erscheinen, daß selbst ein Zustand chronischer Unterernährung den Sexualtrieb nicht verringert, vielleicht ihn sogar fördert.

5. Bahnung des sexuellen Triebes (S. 27 f): "Man tut also gut daran, die Onanie zu dulden... darauf achten, daß derartige Gewohnheiten im Ausmaße nicht zu exzessiv werden, und daß sie verwiesen werden an einen akzeptablen Ort".

So sehr dieser liberalen Auffassung bezüglich der Onanie zugestimmt werden muß - sie ist in der Tat völlig ungefährlich und als Methode der Triebbefriedigung durchaus annehmbar -, so stimmt doch bedenklich, daß BACH sie der Bahnung des Sexualtriebes dienlich machen will, also die Behinderten auf diese Verhaltensweise fixieren will. Entsprechend unseren früheren Ausführungen zu den Grundfunktionen menschlicher Geschlechtlichkeit müssen nämlich der Onanie wesentliche dieser Funktionen, vor allem die der Bindung, völlig abgesprochen werden. Sie wurde daher als unvollkommene Form des Sexualverhaltens bezeichnet. Zwar hält KENTLER (1970, S. 183) es für nützlich, wenn sie in einem bestimmten Stadium der Reifezeit die einzige Form der Triebbefriedigung darstellt, damit die jungen Leute "durch verschiedene masturbatorische Techniken die Sensationen ihres Leibes und ihre sexuellen Reaktionen kennenlernen und sich mit ihnen befreunden können". Sie sollte aber doch immer nur Durchgangs- und nicht Endstadium der sexuellen Entwicklung sein. Gerade als solches aber möchte BACH sie für den Geistigbehinderten bestimmen. Dem muß widersprochen werden, denn diese Form der Sexualität würde ihre wesentlichste Bestimmung verfehlen. Im übrigen zeigt dieser Abschnitt, daß BACH nicht so sehr die Sexualität des Geistigbehinderten als Triebkraft fürchtet, sondern vielmehr ihren personal-mitmenschlichen Aspekt. Da aber gerade dieser die eigentlich menschliche Komponente der Geschlechtlichkeit ist, müßten Versagungen auf diesem Gebiet den Geistigbehinderten nur noch weiter in seine Sonderstellung und in die soziale Randständigkeit drängen.

6. Erziehung zur Schamhaftigkeit (S. 28 f): "... daß man lernt, seine Kleider am angemessenen Ort richtig zu ordnen..., daß man nicht an den Genitalien spielt, bestimmte Wörter, die man kennt und die auch andere kennen, eben hier nicht zu benutzen, ... die Eitelkeit in gewissem Maße erzieherisch mitzubenutzen... und Wert auf nette Kleidung legen"...

Isoliert betrachtet, verdient dieser Grundsatz Zustimmung, nur sollte der Terminus "Schamhaftigkeit" durch "Wahrung der Intimsphäre" ersetzt werden, wie es sinngemäß bei den einzelnen Vorschlägen BACHs durchaus möglich ist. Denn dem Begriff der Schamhaftigkeit ist auch das Vor-sich-selbst-Schämen immanent, und dies ist den allermeisten Sexualaktivitäten nicht adäquat; ferner beinhaltet er Schuld- und Reuegefühle, die als Mittel einer versteckt-repressiven Erziehung ebenfalls abzulehnen sind. Moralethische Kategorien, soweit sie nicht gleichzeitig sozial-ethische sind, können u.E. der menschlichen Sexualität nicht gerecht werden. So befürwortet auch KENTLER (1970) einerseits eine Erziehung zur Schamlosigkeit, denn gerade der Schamlose sei "an der Gestaltung 'sublimer', kultivierter Sexualbeziehungen interessiert" (S. 97); andererseits will er "die Intimität des Sexualverhaltens... im pädagogischen Bereich nicht aufgehoben" (S. 186) wissen, da er das Verbleiben des Sexuallebens in der Intimsphäre voll akzeptiert. Daß diese Wahrung der Intimsphäre eine schwierige Aufgabe in der Erziehung des Geistigbehinderten ist - erinnern wir an seine bereits angesprochene "Entweder-Oder-Struktur" (LEWIN 1967) -, muß klar gesehen werden. Aber auch BACH scheint sie in gewissem Umfang für möglich zu halten, will er doch z.B. die Onanie nicht generell unterdrückt, sondern lediglich an einen "akzeptablen Ort" verwiesen wissen.

7. Ausreichende Beachtung (S. 29): "... beachtet, anerkannt und angenommen,... ihm Aufgaben anvertraut werden... desto geringer ist die Gefahr, daß er sich die Beachtung ertrotzt, womöglich durch ganz bestimmte sexuell erscheinende Verhaltensweisen, die unerwünscht sind".

Hier erscheint wieder der Geistigbehinderte als eigentlich asexuelles Wesen, dessen Verhalten nur scheinbar sexuell gefärbt ist. Wenn aber "der sexuelle Trieb voll und ganz erwacht" (S. 27) ist, läßt sich durch die hier geforderte und gewiß zu bejahende Erzieherhaltung dieser Trieb nicht verringern, sondern allenfalls modifizieren im Sinne der vorher erwähnten Wahrung der Intimsphäre.

8. Sorgfältige Beschützung (S. 30): "... über seine Freizeit genau Bescheid wissen... wo er sich befindet, wohin und zu wem er geht... wie lang sein Schulweg währt... daß sie nicht zu attraktiv gekleidet sind (Mädchen)".

Die hier geforderte Erziehung dürfte, abgesehen davon, daß sie nur unter Schwierigkeiten zu praktizieren ist, ein kaum vertretbarer Eingriff in die persönliche Freiheit und somit in die menschliche Würde des Geistigbehinderten sein. Sie bedeutet nämlich eine lückenlose Kontrolle, da eine ausreichende Vertrauensbasis für nicht gegeben angenommen wird, eine passive Immunisierung, da man eine aktive im Sinne HUNGERs (1967) für unmöglich hält. Diese Bewahrung soll sich nicht, wie in der übrigen Sexualpädagogik oftmals gefordert, nur auf Kindheit und Jugendzeit beschränken; hier scheint BACH sozusagen an eine lebenslange Sexual-Quarantäne zu denken. Allerdings ist die Geschlechtlichkeit kein isolierter, sondern ein integrierter Bestandteil menschlicher Persönlichkeit, mithin ist auch ihre isolierte Bewahrung nicht möglich, sie ist nur durchzuführen unter gleichzeitiger Beschränkung in vielen anderen Lebensbereichen. Es darf bezweifelt werden, ob dies ein angemessener Preis ist.

9. Verständnisvolle Klärung sogenannter Delikte (S. 30 f): "... zunächst fragen, was in dem geistig behinderten Jugendlichen oder Erwachsenen vorgegangen ist, wie seine innere Situation wirklich war, sonst mißdeutet man sein Verhalten...".

10. Fortsetzung der Erziehungsarbeit (S. 31): "Diese Aufgabe darf keineswegs als erledigt gelten, wenn der Geistigbehinderte etwa die Abschlußstufe der Sonderschule für Geistigbehinderte mit der 18jährigkeit verläßt... denn immer, wenn er in seinem Erwachsenenleben in neue Situationen kommt, bedarf er der speziellen Hilfe!

Diese beiden letzten Grundsätze können als Bestandteile jeder Geschlechtererziehung bezeichnet werden, unabhängig von der jeweiligen Zielsetzung.

Im letzten Teil seiner Schrift macht BACH noch einmal auf die Grenzen der Sexualerziehung bei Geistigbehinderten aufmerksam (S. 32 f), die er aber eigentlich während der ganzen Abhandlung recht eng gezogen hat. Verfechtern anderer Meinungen wirft er "Bedenkenlosigkeit" in zweifacher Hinsicht vor, sie würden Geistigbehinderte mit Lernbehinderten verwechseln, und sie seien "naiv fasziniert von der großen sexuellen Befreiung der Gegenwart". Als Gefahren einer liberaleren Sexualerziehung Geistigbehinderter nennt er die "nicht annähernd zu bewältigende Aufgabe einer Kindererziehung durch Geistigbehinderte" und "die Gefahren raschen Abgleitens durch häufigen Wechsel des Geschlechtspartners". Auf diese letztgenannten Punkte wird an späterer Stelle noch ausführlicher einzugehen sein.

Zusammenfassend läßt sich zu der von BACH propagierten Sexualerziehung Geistigbehinderter sagen, daß ihre Voraussetzungen als nicht verifizierte Hypothesen erscheinen, ihre Zielsetzung überwiegend verhütend und negativ ist und daß der Autor diese Zielsetzung weniger unter dem Trieb- als vielmehr unter dem Sozialaspekt der Sexualität begründet. Eine ausführliche Darstellung und kritische Betrachtung dieser Schrift erschien notwendig, weil es sich hier wohl um den am klarsten stellungnehmenden und umfassendsten der vorliegenden einschlägigen Beiträge handelt.

GÜNTHER (1964, S. 116 ff) befaßt sich mit der "Pubertät der geistig Behinderten". Obwohl seine Vorschläge für die praktische Erziehungsarbeit in manchen Punkten denen BACHs gleichen, geht er doch von anderen Voraussetzungen aus:

> "Man ist oft geneigt, geistig Behinderte, gleich welchen Alters, für Kinder anzusehen und sie entsprechend zu behandeln. Dadurch wiederum kommt es leicht zu einer gewissen Verniedlichung des Problems, aber auch dazu, daß man den Geistesschwachen nicht gerecht wird".

Er beruft sich dagegen auf die mannigfaltigen sozialen Probleme der Heranwachsenden und nennt deren vier: Ablösung vom Elternhaus, Anerkennung der eigenen Geschlechtsrolle, Eingliederung in größere Gemeinschaften mit Anerkennung ihrer Gesetze und Berufswahl nebst Zukunftsgestaltung. Der Lösung dieser Probleme hält er nur wenige Geistigbehinderte für fähig. Dazu muß kritisch angemerkt werden, daß sie auch bei Nichtbehinderten nicht immer und in den meisten Fällen wohl nur dank vorangegangener Erziehung gelingt. Wie weit angemessene Erziehungsbemühungen den Geistigbehinderten zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit diesen Problemen verhelfen kann, wird wohl erst dann abzusehen sein, wenn die dazu erforderlichen Bedingungen im notwendigen Umfang geschaffen sind.

Wichtig erscheinen Hinweise auf unterschiedliche Pubertätsentwicklungen entsprechend den verschiedenen ätiologischen Bedingungen der Behinderungen, auf die auch STÖCKMANN (1971) eingeht.

An Pubertätsproblemen bei Geistigbehinderten nennt GÜNTHER die Onanie, der er wenig Bedeutung beimißt und die er lediglich bei exzessivem Ausmaß durch verschiedene Maßnahmen einschränken möchte, gegenseitige sexuelle Spielereien, die einerseits Geistigbehinderte mit jüngeren Nichtbehinderten ausführen könnten, zu denen sie auch andererseits von nicht-

behinderten Gleichaltrigen verführt würden, Verführung und sexuelles Abgleiten geistigbehinderter Mädchen, Exhibitionieren und Sodomie. Auch GÜNTHER betont den Wunsch der meisten Geistigbehinderten nach Heirat, lehnt sie aber grundsätzlich, auch bei Fällen leichterer Behinderung, ab. Als Hauptaufgaben der Geschlechtererziehung nennt er Entwicklung des Schamgefühls und Erziehung zum Verzicht.

Die von GÜNTHER geäußerte Befürchtung, daß es durch homosexuelle Spielereien im Jugendalter "zu einer gewissen Prägung der Homosexualität kommen kann", erscheint durch spätere Erkenntnisse als wenig begründet. So ist BRODERICK (1970, S. 28 f) der Ansicht, daß die entscheidende Prägung zur Homo- oder Heterosexualität bereits in den ersten Lebensjahren geschieht und daß mithin intrafamiliäre Gegebenheiten dabei als die stärksten Faktoren anzusehen sind.

Im übrigen gleichen sich BACH und GÜNTHER in ihren Zielvorstellungen weitgehend. Als Befürworter einer negativen Sexualpädagogik zeigt sich auch BREITENMÖSER (1964, S. 122 ff). Sein Ansatz ist die Trennung von sexueller, erotischer und geistiger Liebe. Bei diesem Denkmodell (Sexus-Eros-Agape) dürfte es sich um das theologische Pendant zur psychoanalytischen Sublimationstheorie handeln. Auf Grenzen und Möglichkeiten der letzteren wurde bereits hingewiesen. Selbst wenn man dieser Betrachtungsweise grundsätzlich zustimmen könnte, klingt es nicht sehr überzeugend, ausgerechnet dem Geistigbehinderten als einzige ihm mögliche und zugängliche Form die geistige Liebe zuzuweisen. Ebensowenig ist einzusehen, wie eine dieser so klar zu trennenden Formen die anderen vollständig ersetzen kann. Daß im übrigen diesem Ansatz nicht zugestimmt werden kann, wurde bereits an anderen Stellen dieser Arbeit ausgeführt. Zudem muß erkannt werden, daß hier die Normen e i n e r weltanschaulichen Richtung als allgemeinverbindlich dargestellt werden.

EGG (1966) sieht den Anpassungsvorgang Behinderter-Gesellschaft einseitig vom Behinderten aus und will auch seine Erziehung entsprechend angelegt wissen:

> "Denn als Erwachsener wird jener Geistesschwache von der Gesellschaft am ehesten getragen und ertragen, der das tut, was man ihm sagt. Die Gewöhnung an Folgsamkeit ist schon deswegen wichtig, weil zeitlebens ein anderer für ihn wird denken müssen" (S. 54).

> "Der Behinderte ist es, der zur Anpassungsfähigkeit erzogen werden muß. Denn die Gesellschaft kann sich nicht ihm, sondern in allen wesentlichen Lebensgebieten wird er sich anpassen müssen" (S. 65).

Diese Zielsetzung erscheint bedenklich. Der Anpassungsvorgang muß als ein zumindest wechselseitiger gesehen werden, wobei das Schwergewicht möglichst auf der Seite der unbehinderten Mitwelt liegen sollte, denn ihr fällt er aus zwei Gründen leichter: die Anforderungen sind geringer und ihre Fähigkeit zur Anpassung ist größer. Die Erziehung zur totalen oder auch nur weitgehenden Anpassung des Geistigbehinderten müßte den Charakter der Erziehung weitgehend aufgeben, sie geriete in fatale Nähe zur Dressur, denn ihr Ergebnis wäre nicht der seinen Möglichkeiten entsprechend gebildete Mensch, sondern ein gut funktionierendes Instrument. Wie weitgehend die von EGG geforderte Anpassung gehen soll, zeigt sich, wo sie ins Detail geht; Selbstbestimmung bleibt den jugendlichen Behinderten auch in untergeordneten Bereichen verwehrt: "Behinderte Jugendliche sollen einfache Kleider tragen, denn sie fallen ohnehin schon durch ihre Andersartigkeit auf. Es ist ihnen wohler und für sie auch besser, wenn sie nicht auch noch durch die Kleidung auffallen" (S. 61).

Zwar will die Verfasserin diese Forderung nach einfacher Kleidung "nur" über den Weg der Geschmacksmanipulierung erreichen, in der Praxis wird ihr in vielen Fällen so Rechnung getragen, daß der nach solchen Grundsätzen erzogene

Behinderte ohne Duldung eines Widerspruchs in die abgelegte Kleidung seines Großvaters gesteckt wird.

Offenkundig ist mittlerweile auch die Zeitabhängigkeit solcher Forderungen geworden. Vielleicht konnte man vor einigen Jahren in einigen Gebieten noch durch Extravaganz der Kleidung auffallen, heute ist gewiß eher das Gegenteil der Fall. Es wäre zu erforschen, ob nicht sogar die "einfache Kleidung" heute zum negativen "Image" des Geistigbehinderten wesentlich beiträgt.

Wie zu erwarten, zeigt sich die in den Gedanken zur Allgemeinerziehung erkennbare restriktive Grundeinstellung besonders deutlich, wo EGG sich mit der Sexualerziehung der Geistigbehinderten befaßt. Inhaltlich stimmt sie weitgehend mit BACH (1971 b) überein; Unterschiede finden sich in der Wortwahl: "Es ist unsere Aufgabe, dafür zu sorgen, daß der Blütenstaub ihrer Seele nicht brutal weggewischt wird. Diese Aufgabe kann uns keine Sterilisierung abnehmen" (S. 40). Eine bedeutsame Abweichung von BACH ist weiterhin zu verzeichnen. Während dieser das Ziel der Sexualunterdrückung nur mit manipulatorischen Mitteln erreichen will, hält EGG zumindest in einem Fall auch versteckte Repressionen für vertretbar, nämlich dort, wo sie rät, geäußerte Ehewünsche der Behinderten mit dem Hinweis zu beantworten, sie müßten dann die Mutter verlassen (S. 43). Hier wird offen mit dem Liebesentzug durch die wichtigste Bezugsperson gedroht, um den Behinderten von unerwünschten Gedanken und Äußerungen abzuhalten.

Der gleiche Ratschlag findet sich in der vorliegenden Literatur noch einmal:

> "Antworten Sie einfach mit der Frage: 'So, du willst mich wirklich verlassen?'Gewiß wird Ihr Kind den Kopf schütteln, vielleicht sogar lachen über eine solche Zumutung. Denn verlassen will es Sie bestimmt nicht" (Hdb. LH 1962, S. 53).

Neben der versteckten Drohung erscheint auch die Unehrlichkeit eines solchen Vorgehens bedenklich. Denn mit einiger Wahrscheinlichkeit wird es doch die Mutter sein, die ihr Kind einmal verlassen muß. Anstelle der hier angeratenen Fixierung auf eine Bezugsperson erscheint es vielmehr als pädagogische Notwendigkeit, auch das behinderte Kind auf eine allmähliche Ablösung hin zu erziehen, wollen die Eltern es nicht nach ihrem Ableben in völliger Hilflosigkeit zurücklassen.

Die von EGG in der Kurzformel "... statt der Bewährung die Bewahrung..." (1966, S. 45) zusammengefaßte Zielangabe der Sexualerziehung Geistigbehinderter hat auch SPECK (1970, S. 188) übernommen. Er sieht diese Notwendigkeit vor allem durch "die Gefahr des sexuellen Mißbrauchs durch andere" gegeben. Im übrigen streift er das Problem nur kurz und steuert keine eigenen Gedanken dazu bei, obwohl sich solche aus seinen übrigen Ausführungen durchaus ableiten ließen.

STÖCKMANN (1969, S. 66) befürwortet anstelle der sexuellen Erziehung eine umfassendere " 'Geschlechtererziehung', die ein Teil der gesamten Erziehung des Kindes und des Jugendlichen ist. Ziel der gesamten Erziehung ist, dem Kind und dem Jugendlichen die Hilfen zu geben, daß sie als Erwachsene zu eigenständigem und verantwortlichem Handeln befähigt sind." Als Ganzes entspricht dieser Ansatz den anthropologischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit. Wenn die Sexualität als wesentlicher, mit anderen Bereichen korrespondierender Teilbereich der menschlichen Gesamtpersönlichkeit zu sehen ist, dann wird eine isolierte Sexualerziehung der Aufgabe gewiß nicht im vollen Umfang gerecht. Ebensowenig kann aber eine zu umfassende Geschlechtererziehung, die letztlich nichts anderes wäre als Allgemeinerziehung, das Problem lösen, hier droht die Gefahr, daß "die spezielle Triebproblematik aus dem Blick gerät" (SCARBATH 1969, S.17). Vielleicht könnte eine "akzentuierte Gesamterziehung" der Aufgabe am ehesten gerecht werden.

Zwei wesentliche Vorbehalte sind zudem gegen den Zielansatz STÖCKMANNs vorzubringen. Einmal erweist er sich als vorwiegend propädeutisch; der gegenwärtigen Situation des Kindes und Jugendlichen wird nicht genügend Rechnung getragen, wenn Erziehung sich nur als Vorbereitung auf das Leben des Erwachsenen versteht. Zum anderen ermangelt es dieser Zielangabe der inhaltlichen Konkretheit. Wie bereits ausgeführt lassen sich beinahe alle sexualpädagogischen Konzepte unter den Begriffen Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit subsumieren. Erst die weiteren Ausführungen STÖCKMANNs können also Aufschluß über positive oder negative sexualpädagogische Intentionen geben. Die zunächst angesprochenen Teilaufgaben einer sehr weit gefaßten Geschlechtererziehung "Sauberkeitserziehung", "Abstandwahren" und "Achten auf Kleidung, Reinlichkeit u.a." (S. 67 f) lassen die Zielsetzung nur andeutungsweise erkennen, wenn etwa gefordert wird, der behinderte Jugendliche solle sich bezüglich seiner Kleidung "nicht so sehr den Augenblicksmoden" unterwerfen. Deutlicher erkennbar wird die Intention, wo STÖCKMANN (1969) auf die Frage der Onanie eingeht. Zwar will er sie nicht moralisierend und strafend bekämpfen, wenn er sie aber beobachtet, ist das für ihn "immer ein Hinweis, die erzieherische Situation des jeweiligen Behinderten mitzubeachten" (S. 69). Diese Haltung gegenüber der Onanie könnte man beinahe als symptomatisch für die heutige Sexualpädagogik bezeichnen. Durch empirische Untersuchungen (u.a. KINSEY 1955) ist bekannt, daß masturbatorische Verhaltensweisen vor allem im Jugendalter der statistischen Norm entsprechen. Somit wird die Onanie rational anerkannt, der masturbierende Jugendliche gilt nicht mehr als verworfen oder anormal. Indessen sitzt das Vorurteil gegen sein Verhalten doch noch so tief, daß der Gedanke der Schuld nicht aufgegeben wird. Der Schuldvorwurf wird lediglich verlagert vom Jugendlichen auf sein Erziehungsmilieu; so wird das Vorurteil rationalisiert (s. KENTLER 1970, S. 65).

Klar zutage tritt die negative sexualpädagogische Tendenz, wo STÖCKMANN auf die medikamentöse Behandlung und die sexuelle Aufklärung zu sprechen kommt. Trotz vorsichtiger Ausdrucksweise lehnt er eine Verabreichung von Psychopharmaka und Antiandrogenen zum Zwecke der Hemmung sexueller Antriebe nicht rundweg ab (ebenso LEMPP 1971, S. 125), er warnt nur vor zu langer Anwendung und unerwünschten Nebenwirkungen.

Hier drängt sich eine grundsätzliche Frage auf: Ist Sexualität bei Behinderten, wenn sie mit Hilfe von Medikamenten bekämpft werden soll, grundsätzlich als krankhaft anzusehen? Der Einfluß des dualistischen Menschenbildes auf diese Gedankengänge ist unverkennbar. Zudem erscheint es nach unseren vorhergehenden Ausführungen zur menschlichen Sexualität zweifelhaft, ob überhaupt ein Medikament "bei männlichen Behinderten Libido und sexuelle Aktivität ohne wesentliche seelische Auswirkungen" (STÖCKMANN 1969, S. 70) hemmen kann, wurde sie doch als ein nicht zu isolierender Bereich der Persönlichkeit erkannt.

Eine sexuelle Aufklärung, die über die Fragen des Behinderten hinausgeht, lehnt STÖCKMANN ab mit der Warnung, das sei "eine Aufklärung, die zur Aufregung des Behinderten führt" (S. 72). Er fürchtet, durch sie würden sexuelle Aktivitäten des Behinderten herausgefordert. Gegen diesen häufig verfochtenen Grundsatz (s.a. SEELMANN 1964) sind indessen schwerwiegende pädagogische Einwände vorzubringen. Wenn Information über Tatsachen der Geschlechtlichkeit ausschließlich auf Fragen des Zöglings geschehen und auch inhaltlich durch diese Fragen begrenzt sein sollte, so würde diese Forderung der Geschlechtererziehung eine kaum zu rechtfertigende didaktische Sonderstellung einräumen. In welchem anderen Bereich denn legt sich die Erziehung eine solche freiwillige Beschränkung auf? Diese birgt zudem die Gefahr in sich, daß die Information ganz oder teilweise un-

terbleibt, wenn eben die entsprechenden Fragen nicht gestellt werden. Dabei ist aber keineswegs sicher, daß diese Fragen den Jugendlichen nicht doch bewegen, auch wenn er sie nicht ausspricht. Überdies ist eine sich rein propädeutisch verstehende Erziehung, die die Initiative in dieser Weise dem Zögling überläßt, in sich widersprüchlich. Wenn nämlich Erziehung Vorbereitung auf spätere Lebensabschnitte sein will, kann sie sich nicht mit der knappen Beantwortung der Schülerfragen begnügen, denn diese werden sich vorwiegend auf die gegenwärtige Situation des Fragenden beziehen. Gerade die propädeutische Komponente der Erziehung macht eine gewisse Verfrühung, eine Vorwegnahme von Lerninhalten, zu denen vorläufig der "existentielle Bezug" (FLITNER 1960, S. 34) fehlt, notwendig und pädagogisch legitim. Streng genommen ist jede Erziehung, die sich als Dispositionsverbesserung versteht, eine Verfrühung oder Überforderung, da sie notwendig über dem jeweiligen Stand des Zöglings ansetzen muß, um ihn auf ein höheres Niveau bringen zu können (vgl. SCARBATH 1969, S. 91 ff). Dies muß auch für die Erziehung Behinderter gelten, wenn sie Erziehung im Vollsinne sein soll. Gerade im Bereich der Sexualerziehung aber darf die Gefahr der Verfrühung als gering angesetzt werden, denn hier ist schon sehr früh ein existenzieller Bezug zu vermuten. "Wenn es nämlich zutrifft, daß das Kind immer schon ein geschlechtliches Wesen ist und bereits sehr früh seine Aufmerksamkeit sexuellen Fragen zuwendet, so wird die Rede von der Verfrühung sinnlos" (SCARBATH 1969, S. 92).

Alle diese Einwände gegen die Warnung STÖCKMANNs sollen allerdings nicht zu dem gegensätzlichen Schluß führen, die sexuelle Erziehung Geistigbehinderter dürfe den jeweiligen Entwicklungsstand des Heranwachsenden völlig außer acht lassen. Er behält seine Bedeutung zumindest als Ausgangspunkt erzieherischer Bemühungen, die dann jedoch über ihn hinauszuführen haben. Ebensowenig darf der Wert der Frage

des Behinderten verkannt werden, gewarnt werden muß nur davor, sie zur "conditio sine qua non" zu erheben.

Zur Frage der Ehe Geistigbehinderter nimmt STÖCKMANN (1969) wie alle vorher zitierten Autoren einen ablehnenden Standpunkt ein. Daß diese Ablehnung jedoch keine grundsätzliche ist, lassen die pragmatischen Begründungen vermuten. So warnt er davor, daß für Geistigbehinderte, "die als Ehepaare in Dorfgemeinschaften leben ... die Gefahr einer Aussonderung aus der Gesellschaft" (S. 72) bestehen könne. Dem ist entgegenzuhalten, daß die Gefahr der sozialen Randständigkeit der Behinderten ohnehin gegeben ist und daß dafür allenfalls das Leben in abgeschlossenen Dorfgemeinschaften mitverantwortlich zu machen ist, nicht aber der Unterschied, ob der Behinderte dort als Verheirateter oder als Unverheirateter lebt. Der Einwand, "das Leben in Ehegemeinschaft ist auch nur mit Hilfe der Unbehinderten möglich" (S. 72), darf als ebensowenig stichhaltig bezeichnet werden; Maßstab der Hilfsbedürftigkeit ist der Behinderungsgrad, nicht der Familienstand des Behinderten. Bemerkenswert erscheint, daß STÖCKMANN bei der Frage der Ehen Geistigbehinderter mit Verwendung antikonzeptiver Mittel von der sonst eingehaltenen Linie wohltuender Sachlichkeit etwas abweicht:

> "... doch würden wir uns in einer irrigen Vorstellung bewegen, wenn wir annehmen, mit Ehen geistig Behinderter und gleichzeitigen Verhütungsmaßnahmen ein Problem verantwortlich gelöst zu haben. Wir könnten allerhöchstens sagen, es 'elegant' gelöst zu haben... Vielleicht sollten wir uns doch fragen, ob eine solche schreckliche Vereinfachung für den Behinderten Rat und Hilfe bedeutet" (S. 72 f).

Von dieser Ausnahme abgesehen, ist STÖCKMANN um eine sachliche Begründung seiner ablehnenden Haltung bemüht, die von ihm vorgebrachten Argumente beleuchten zwar die Schwierigkeit des Problems, lassen aber keine unüberwindlichen Hindernisse erkennbar werden. Bedeutungsvoll erscheint der

Hinweis am Schluß seiner Ausführungen, daß Geistigbehinderte "nicht ewig Kinder bleiben. Wenn wir sie aber als Kinder behandeln und betrachten, erschweren wir ihnen ihre Lebensbewältigung, sprechen wir ihnen die Rolle ab, die ihnen als Glieder unserer Gesellschaft zukommt, und berauben uns einer ganz wesentlichen Hilfe in der Erziehung geistig Behinderter. Der geistig behinderte Mensch ist Mensch wie wir alle, mit allem, was er ist und was er hat" (S. 75).

In einem späteren Beitrag (1971) weist STÖCKMANN auf eine ernstzunehmende Schwierigkeit für eine eventuelle Eheführung Geistigbehinderter hin, auf "das unvollkommene Erleben familiärer Verhaltensmuster" (S. 95), bedingt durch längeren Heim- oder Anstaltsaufenthalt, Vernachlässigung oder Überbehütung in der Familie. Tatsächlich dürften solche ungünstigen Milieubedingungen eine "Integration in den Bereichen, die für die Reifung der Geschlechtlichkeit und für die Vorbereitung eines späteren Familienlebens von Bedeutung sind", außerordentlich erschweren. Es darf allerdings erwartet werden, daß solche Sekundärbehinderungen durch entsprechende Erziehungsmaßnahmen abzubauen oder mindestens zu kompensieren sind. STÖCKMANN (1969, S. 74 f) selbst führt Beispiele an, "wie es selbst zu einem späteren Lebensabschnitt noch gelingt, Versäumtes in der Geschlechtererziehung nachzuvollziehen und Fehlverhaltensweisen abzubauen".

Ein noch später erschienener Beitrag STÖCKMANNs (1973) zum gleichen Problemkreis deutet einen Meinungswandel des Autors an, obwohl ganze Passagen des vorher genannten Artikels übernommen wurden, die aber vorwiegend nur den Gang der Erziehung, nicht ihr Ziel betreffen. Dagegen beklagt er nun, daß es den Behinderten nicht im gleichen Maße wie den Gesunden möglich sei, "mit längst als falsch erkannten Dogmen zu brechen und ihre mit Recht als natürlich empfundenen größeren Freiheiten zu fordern und durchzusetzen" (S. 92). Als Vorbedingung wird gefordert: "Die Geschlechtererziehung

muß getragen sein von einer positiven, bejahenden Grundeinstellung des Erziehers gegenüber der Geschlechtlichkeit. Der Erzieher muß auch bereit sein, den Behinderten zu einer solchen Grundeinstellung zu führen" (S. 93). Zwar fürchtet STÖCKMANN immer noch eine "Aufregung" des Behinderten durch zu weitgehende Aufklärung; die Forderung, sich dabei ausschließlich auf das Gefragte zu beschränken, wurde aber durch eine andere ersetzt: "Belehrungen dürfen den Rahmen des Verstehens nicht überschreiten" (S. 95). An einigen Stellen wird klar erkennbar, daß STÖCKMANN jetzt positive Aufgaben der Geschlechtererziehung Geistigbehinderter sieht:

> "Erotik und Sexualität bedeuten in zwischengeschlechtlichen Beziehungen die Erfüllung personaler Bindung, wenn sie in der Praxis auch oft hinter dem Idealfall zurückbleiben. Die herkömmliche Behindertenpädagogik klammert Erotik und Sexualität noch weitgehend aus und glaubt, sie dem Behinderten nicht zubilligen zu dürfen. Regelungen und Versuchen für diesen Bereich sollte man positiv gegenüberstehen und nicht mit Vorurteilen begegnen" (S. 97).

> "Austausch von Zärtlichkeiten von befreundeten Jungen und Mädchen sollten nicht verboten, sondern mit dem Maßstab des heute zwischen gesunden Jungen und Mädchen Üblichen gemessen und geregelt werden. Verbote wären ein Ausklammern und widersprechen der Normalisation. ... Die Frage der Dauerbindung und des Geschlechtsverkehrs zwischen Behinderten ist im Wandel begriffen. Hierzu soll und muß von Fall zu Fall Stellung genommen werden... Ich bin der Auffassung, daß im Fall der geschützten Ehe die Behinderten in dazu geeigneten Wohnheimen 'unter uns' leben sollten" (S. 98).

Unter diesen Voraussetzungen gewinnt die aus dem vorher angeführten Beitrag (1969) beinahe wörtlich übernommene Forderung, den Behinderten auf die Ehelosigkeit einzustellen, eine völlig andere Bedeutung. Jetzt handelt es sich nur noch um die Vorbereitung auf eine mögliche Form der Lebensführung, die vorher aber als die wohl einzig mögliche angesehen wurde. Diese Gegenüberstellung mehrerer Beiträge eines Autors läßt erkennen, daß auch die Sexualpädagogik der Geistigbehinderten in der Lage ist, über eine rein negative Zielsetzung hinauszugelangen.

KLEVINGHAUS (1969, S. 85) berührt das Thema am Rande, wenn er feststellt, daß das "sexuelle Problem" in solchen Heimen und Anstalten größer sei, die die Behinderten nach Geschlechtern streng trennen. Obwohl er Ehen von behinderten Heim- oder Anstaltsinsassen ablehnt, glaubt er doch, "daß das Zusammenleben der Geschlechter in der Anstalt der Fülle ihres Lebens dient".

Aus der Sicht der praktischen Erziehungsarbeit der Schule nimmt SCHILBERTH (1972) zum Thema Stellung. Ihr Beitrag macht deutlich, daß die Sexualität der Geistigbehinderten für die Erziehung ein brennendes, noch nicht bewältigtes Problem darstellt. Unter Bezugnahme auf die Schrift BACHs (1971 b) stellt sie fest, daß diese Sexualität keineswegs "sogenannt" ist. Bemerkenswert an diesem Beitrag ist, daß die Verfasserin auf eine nivellierende Betrachtungsweise d e s Geistigbehinderten verzichtet und ihre Schüler nach Behinderungsgrad und allgemeinem wie geschlechtlichem Entwicklungsstand in drei Gruppen einteilt:

1. Jugendliche an der oberen Grenze der Imbezillität, die evtl. einen Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft finden und die den Umwelteinflüssen besonders ausgesetzt seien.
2. Mädchen, die intelligenzmäßig unter der erstgenannten liegen, körperlich aber meist überdurchschnittlich entwickelt sind, diese seien im hohen Maß "durch die sexualisierte Gesellschaft gefährdet".
3. Die Schwächsten, die z.T. in ihrer Entwicklung im vorpubertären Stand verbleiben. "Ihre sexuelle Gefährdung ist der von Kleinkindern gleichzusetzen" (S. 241 f).

Wertvoll erscheinen auch Hinweise der Autorin, daß geistig behinderte Jungen ebenso sorgfältig auf die ersten Erektionen und Pollutionen vorbereitet werden sollten, wie BACH (1971 b) es für die Monatshygiene der Mädchen fordert und daß bei den bisherigen geringen Bildungschancen für Geistigbehinderte "jede endgültige Aussage über das Niveau des

Erreichbaren" unangemessen sei. Vor allem aber muß ihre folgende Frage ernst genommen werden: "Und 'last not least' müssen und können wir unseren Schülern von heute jedes partnerschaftliche Zusammenleben für die Dauer ihres Lebens gegen ihren Willen verbieten und verschließen?" (SCHILBERTH 1972, S. 243 f).

Gegen den Satz: "Eine Schule, in der keine Situationen auftauchen, die Sexualunterricht erfordern, hat das Problem der Geschlechtserziehung in ihrem Erziehungs- und Unterrichtsangebot gelöst" (S. 246), müssen freilich aus zwei bereits in dieser Arbeit dargelegten Gründen Bedenken angemeldet werden. Er könnte so gedeutet werden, daß SCHILBERTH die Notwendigkeit der Geschlechtserziehung mehr aktuell oder situativ als grundsätzlich gegeben sieht und daß sie ihr eine mehr verhütende oder ablenkende Aufgabe zuweisen möchte, damit solche "Situationen" (gemeint sind doch wohl sexuelle Aktivitäten der Schüler) nicht auftauchen. Diese Vermutung wird bestärkt durch die in ähnlicher Form auch bei STÖCKMANN vorgefundene Forderung, daß das "Informationsbegehren... grundsätzlich das Maß für das Informationsangebot darstellen muß", von der nur "der Bereich des Selbstschutzes in bezug auf sexuellen Mißbrauch" (SCHILBERTH 1972, S. 246) auszunehmen sei.

Verschiedene Probleme werden von ihr aufgeworfen mit dem Satz: "Die Geschlechtserziehung mit dem Ziel der Selbstbewahrung wird von kaum einem Geistigbehinderten in ihrem ethischen Gehalt erfaßt" (S. 247). Hier erhebt sich zunächst die Frage, was denn genau unter "Selbstbewahrung" zu verstehen sei. Von völliger sexueller Enthaltsamkeit über die Reinerhaltung für die Ehe - wie sie vor allem von kirchlicher Seite gefordert wird - und das situative Ja- und Neinsagenkönnen im Sinne SCARBATHs (1969) bis zur "Gestaltung 'sublimer', kultivierter Sexualbeziehungen" (KENTLER 1970, S. 97) bieten sich verschiedene Inhalte zur Füllung

dieses Begriffes an. Die Feststellung, daß Geistigbehinderte den "ethischen Gehalt" einer solchen Zielsetzung nicht erfassen, trifft wohl auch für einen Großteil der übrigen Jugend zu, möglicherweise deshalb, weil einer solchen Selbstbewahrung überhaupt kein materialer ethischer Gehalt immanent ist. Die Ausführungen dieser Arbeit zur Moral - speziell zur Sexualmoral - wie auch die dort angeführten Gedanken von LEPP (1964) deuten dies an.

Insgesamt lassen die Ausführungen SCHILBERTHs erkennen, daß ihr eine rein negative Zielsetzung der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten nicht genügt; ihre eigenen konkreten Zielangaben aber sind ebenfalls als negativ zu bezeichnen: "... muß die Geschlechtserziehung unter dem Aspekt des Selbstschutzes und Selbstbewahrung wahrgenommen werden" (S. 248). Hier wurde ein Problem erkannt, nicht aber gewagt, die notwendigen Konsequenzen daraus zu ziehen.

Die Durchsicht der vorliegenden Literatur zur Sexualerziehung Geistigbehinderter ergab, daß die zu Beginn dieser Arbeit aufgestellte Behauptung, diese Erziehung verstehe sich als Antisexualerziehung, grundsätzlich zutrifft. Sie ist allerdings dahingehend zu modivizieren, daß sich durch Beiträge aus jüngerer Zeit (SCHILBERTH 1972, STÖCKMANN 1973) neue Perspektiven eröffnen.

Bei kritischer Würdigung der zur Stützung der negativen Zielsetzung vorgebrachten Argumente konnten diese großenteils entkräftet werden, allenfalls wiesen sie auf schwierige Voraussetzungen für eine geschlechtsbejahende Erziehung Geistigbehinderter hin, die allerdings nicht unüberwindbar erscheinen und teilweise auch für andere Erziehungsbereiche gelten. Auch die neuesten Beiträge, die in vorsichtigen Formulierungen das grundsätzliche Recht der Geistigbehinderten auf ein erfülltes Sexualleben bejahen, enthalten kaum konkrete Hinweise über Aufgaben und Wege einer

Erziehung, die sie befähigt, diese Rechte auch wahrzunehmen. Es gibt mithin im deutschsprachigen Raum noch keine Theorie einer positiven Sexualerziehung Geistigbehinderter. Ansätze dazu werden neuerdings in den Niederlanden (SPORKEN 1974) und durch den "Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte e.V." (1975) unternommen.

Es bleibt noch der Frage nachzugehen, was denn die eigentlichen Ursachen der festgestellten Verhütungspädagogik seien, warum man dem Geistigbehinderten eine Entwicklung und Reifung seiner Geschlechtlichkeit nicht zutraut, obwohl solche Bildungsmöglichkeiten in anderen Bereichen durchaus erkannt und gegen andere Meinungen leidenschaftlich verteidigt werden. So bezeichnet es mit vollem Recht BACH als "leise Euthanasie" (1971 a), den Geistigbehinderten als bildungsunfähig und -unwürdig zu bezeichnen, im Bereich der Geschlechtererziehung aber, die als integrierender Bestandteil der Allgemeinerziehung längst anerkannt ist[1], erweist er selbst sich als lautstarker Verfechter dieser angeklagten Haltung. Gleiches gilt für EGG (1966) und SPECK (1970). Diese Antinomie kann nur so erklärt werden, daß sie ihren Theorien ein bestimmtes Menschenbild voranstellen, das dualistische des PLATON, in dem die Kräfte der Triebe im unablässigen Kampf mit denen der Vernunft und des Willens liegen, wobei im Idealfall letztere den dauernden Sieg erringen. In der Tat finden sich Hinweise auf dieses Menschenbild: "Aber die Kraft des Geistes und die Stärke des Wollens fehlt ihnen..." (EGG 1966, S. 45);
"Er ist seinem Triebgeschehen viel hilfloser ausgeliefert mangels hinreichender Möglichkeiten geistiger Bewältigung..." (BACH 1971 b, S. 13 f).

Unter diesen Voraussetzungen können freilich die sexualpädagogischen Forderungen für Geistigbehinderte nicht anders

---

1) "Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen" der KMK vom 3.10.1968

lauten, als sie bisher erhoben wurden. Das "unedle Roß der Triebe und Begierden" (PLATON) muß folgerichtig die Oberhand gewinnen, wenn der Wagenlenker und das edle Roß ausfallen und auch durch Erziehung nur wenig gestärkt werden können. Daher kann der Ausgleich nur erfolgen, wenn auch das unedle Roß geschwächt wird. Dies kann geschehen durch Ruhenlassen (Nichthinlenkung), Einschläferung (Ablenkung), Unterdrückung (Scham- und Verzichtserziehung) und direkte Schwächung (medikamentöse Behandlung). Es ist aber fraglich, ob das überhaupt Erziehung im Sinne von Dispositionsverbesserung ist, denn eine solche müßte sich doch wohl positive Ziele setzen. Diese aber tauchen in der bisher beschriebenen Sexualpädagogik nur dort auf, wo zum Zwecke der Ablenkung der Behinderte auf andere Bereiche verwiesen werden soll, und dann handelt es sich nicht mehr um geschlechtliche Erziehung im eigentlichen Sinne.

5.2. Ansätze zu einer Revision der geistigbehindertenspezifischen Sexualpädagogik

"Nicht also Leib und Seele oder Körper und Seele oder Gehirn und Seele im Menschen sind es, die irgendeinen ontischen Gegensatz bilden. Wir dürfen heute sagen, daß das Problem von Leib und Seele, das so viele Jahrhunderte in Atem gehalten hat, für uns seinen metaphysischen Rang verloren hat" (SCHELER 1947, S. 73).

Diese Worte mögen als Zeugnis für die Überwindung des anthropologischen Dualismus gelten, die sich offiziell einer weitgehenden Anerkennung erfreut. So ist es nach PLACK (1967, S. 28) schon dualistisch, auch nur von einer Leib-Seele-Einheit zu sprechen. Die vorangegangenen Erörterungen lassen indessen vermuten, daß dieses offiziell für tot erklärte Menschenbild im Verborgenen doch noch ein wirkungs-

volles Eigenleben führt. Neue Wege der Sexualpädagogik für Geistigbehinderte erfordern also zunächst eine Distanzierung vom Leib-Seele-Dualismus. Damit verliert auch die vorher angeführte Parabel PLATONs vom Wagenlenker ihre Grundlage, denn eine klare Trennung menschlicher Persönlichkeitsbereiche, von der dieses Gleichnis ausgeht, erscheint als unzulässig. Die skizzierten bisherigen Zielsetzungen der Geschlechtserziehung Geistigbehinderter - einseitige Schwächung eines und möglichste Stärkung anderer Bereiche - verlieren mithin ihre wichtigste Voraussetzung.

Die nachfolgenden Überlegungen müssen getragen sein von dem Bewußtsein, daß einmal eine isolierte Betrachtungsweise der Geschlechtlichkeit des Behinderten nur zum Zwecke der theoretischen Klärung legitim ist, daß zum andern auch diese Sexualität nicht ausschließlich unter einem Aspekt zu sehen ist, etwa unter rein biologischem, ethischem oder ästhetischem. "Daß ein sexueller Trieb unabhängig von Phantasien, Einstellungen und Wertungen für sich allein aufträte, ist eine Utopie" (KILIAN 1971, S. 95).

5.2.1. Voraussetzungen

Die Auseinandersetzung mit der bisherigen einschlägigen Literatur ergab zunächst, daß die Sexualität auch für einen Großteil der Geistigbehinderten ein wesentlicher Lebensbereich ist und daß sie keineswegs immer im Stadium des kleinkindhaften steckenbleibt, daß sie also entwicklungsfähig ist. Es müßte speziellen Untersuchungen vorbehalten bleiben, wie weit die folgenden Erörterungen auch für solche Behinderte gelten, die infolge der Behinderungsursache (s. STÖCKMANN 1971, S. 87 ff) oder einer anderen Schädigung nicht zur vollen Geschlechtsreife im biologischen Sinne gelangen, ob auch für sie der Befund KILIANs (1971,

S. 95) zutrifft: "Das wichtigste Sexualorgan des Menschen ist das Gehirn. Es gibt sexuelles Erleben bei Kastraten, aber es gibt keine menschliche Sexualität ohne deren Widerspiegelung in der Aktivität des Gehirns." Auch auf Einschränkungen durch den Behinderungsgrad soll zunächst nicht eingegangen werden.

Aus einigen Fallberichten (HEINEN 1963, 1969; SCHILBERTH 1972) darf geschlossen werden, daß ein großer Teil der Geistigbehinderten den ernsthaften Wunsch hat, ihre Sexualität handelnd zu erleben, wobei diese Wünsche durchaus nicht nur auf bloße Triebbefriedigung gerichtet sind, sondern auch die soziale Funktion der Sexualität mit einschließen; der Geistigbehinderte verlangt nach sexueller Partnerschaft, in der Mehrzahl wohl nach heterosexuellen Kontakten. Wenn dem Geistigbehinderten die volle Menschenwürde zuerkannt wird - eine Begründung erübrigt sich hier, da diese Würde des Behinderten in der gesamten Fachliteratur verfochten wird -, dann ist die Zuerkennung auch aller Menschenrechte die logische Konsequenz. Zu diesen unverlierbaren Rechten gehört aber außer den Rechten auf Leben, Bildung und Arbeit auch das des Strebens nach Glück. Da nach langer Zeit des Negierens dieser Rechte für Geistigbehinderte die drei erstgenannten wie in allen vergleichbaren Kulturländern auch bei uns allmählich ernst genommen werden (BRANDT 1973; SCHOMBURG 1974), ist es an der Zeit, den Geistigbehinderten zu ermöglichen, auch ihr Recht auf Streben nach Glück wahrzunehmen.

Nun ist allerdings Glück ein kaum allgemeingültig zu definierender Zustand, wohl ein Grund dafür, daß dieser Begriff bisher so selten in der pädagogischen Fachliteratur auftauchte. Wenn aber unter Streben nach Glück des Menschen "die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt" (Art. 2, Abs. 1 GG in: GIESE 1955) zu verstehen ist und wenn Geistigbehinderte

den ernsthaften Wunsch haben, auch ihr Sexualleben frei zu entfalten, dann gewinnt die von SCHILBERTH (1972) gestellte Frage, ob Mitgliedern dieser Gesellschaft nur aufgrund einer Behinderung gegen ihren Willen und auf Dauer jede sexuelle Partnerschaft verboten und verschlossen werden dürfe, rein rhetorischen Charakter. Eine solche, beiderseits gewünschte Partnerschaft widerspricht weder "der verfassungsmäßigen Ordnung" noch einem wie auch immer begründeten "Sittengesetz", genügt also den Kriterien des eben angeführten Artikels des Grundgesetzes.

Nachdem festgestellt wurde, daß auch bei einem Großteil der Geistigbehinderten die Sexualität in jeder Hinsicht entwicklungsfähig ist, ihre Wünsche nach sexuellen Kontakten offenkundig und ihnen solche aufgrund ihrer Menschenwürde nicht verwehrt werden dürften, stellt sich nun die Frage nach der Lebensbedeutung.

Nach SPORKEN ist die Bedeutung für Behinderte wie Nichtbehinderte grundsätzlich gleich, "sie ist Möglichkeit zur Selbstentfaltung und zum Ausdruck von Kontakt, Kommunikation und Liebe" (1974, S. 161). Insgesamt gewinnt nach diesem Gedankengang, dem auch die Intentionen dieser Arbeit entsprechen, seine Leiblichkeit für den Geistigbehinderten sogar eine größere Bedeutung wegen seiner "mangelhaften verbalen Ausdrucksmöglichkeiten" (S. 162), d.h. er wird häufig seine Gefühle durch körperliche Kontakte ausdrücken müssen, während ein Nichtbehinderter dazu über differenzierte sprachliche Mittel verfügt.

Die Frage, ob die Sexualität im Leben des Geistigbehinderten die gleiche Rolle spiele wie bei den nichtbehinderten Mitmenschen, kann eindeutig verneint werden, wenn auf die bisherigen Erfahrungen zurückgegriffen wird. Zweifellos ist es bis in die Gegenwart hinein gelungen, die Geistigbehinderten von der Teilhabe an diesem Lebensbereich auszuschließen, ohne daß bei vordergründiger Betrachtungsweise

dadurch ein nennenswerter Schaden für sie oder ihre Umwelt erkennbar wurde.

Diesem Argument muß entgegengehalten werden, daß dies auch für sehr viele andere Bereiche gegolten hat. So wird etwa das grundsätzliche Recht des Geistigbehinderten auf die ihm gemäße Bildung erst seit einigen Jahren durch staatliche Erlasse anerkannt (SPECK 1970, S. 15 ff) und ist bis heute noch nicht Allgemeingut der öffentlichen Meinung geworden. Was man den Behinderten allenfalls zukommen ließ, war Pflege, Verwahrung oder Abrichtung. Auch diese allgemeine sonderpädagogische Abstinenz wurde begründet, die Bildungsarbeit am Geistigbehinderten sei kaum erfolgreich und mithin gesellschaftspolitisch nicht vertretbar (SPECK 1970, S. 13).

Wo diese Einstellung nicht einherging mit der Aberkennung auch des Rechtes auf physisches Leben (wie etwa im "Dritten Reich"), sondern mit intensiven pflegerischen Intentionen, muß ihr die Annahme zugrundegelegen haben, diese Menschen seien eben der Bildung unzugänglich, bedürften ihrer nicht und könnten auch ohne sie in dem ihnen bestimmten Rahmen ein erfülltes Leben führen.

Erst die in der neueren Zeit einsetzenden intensiveren Bildungsbemühungen lassen erahnen, daß ihr Rahmen erheblich erweitert und das Leben der Behinderten wesentlich erfüllter werden könnten. Eine gültige Aussage über das hier Erreichbare verbietet sich auch noch für die nähere Zukunft, da einerseits noch zu wenig Behinderte in den Genuß eines vollen Bildungsganges entsprechend den heute gegebenen Möglichkeiten gelangt sind (s. SCHILBERTH 1972, S. 244), andererseits diese Möglichkeiten weder qualitativ noch quantitativ dem wünschenswerten und letztmöglichen Standard entsprechen.

Aus diesen Erwägungen ergeben sich zwei für unsere Thematik relevante Fragen:

a. Ist die Annahme, Geistigbehinderte seien eines dem der Nichtbehinderten angeglichenen Geschlechtslebens weder fähig noch bedürftig und sollten mit allen pädagogischen Mitteln an solchen Aktivitäten gehindert werden, möglicherweise ebenso irrig wie die erst jüngst überwundene, sie seien nicht bildungsfähig und -bedürftig?

b. Sind die Bedenken, die zu dieser Annahme führten, nicht vielleicht durch weitere Verbesserung der pädagogischen, aber auch der medizinischen oder der sozialpolitischen Maßnahmen auszuräumen?

Diese beiden Fragen müssen vorläufig ungelöst im Raum stehen; da gesicherte empirische Befunde dazu in absehbarer Zeit nicht zu erwarten sind, müßte jeder Versuch einer positiven Antwort zwangsläufig zu viele spekulative Elemente enthalten. Gleichwohl aber erscheint es berechtigt, sie zu stellen, da eine klare Verneinung ebenfalls nicht begründbar wäre. Die Argumente, die eine solche stützen könnten, erwiesen sich als nur wenig überzeugend.

Weiter muß überlegt werden, ob die Möglichkeit sexueller Partnerschaften zwischen Behinderten eine Bereicherung ihres Lebens bedeuten könnte und ob die damit auftretenden Probleme von ihnen zu bewältigen sind. Zwar sind auch auf diese Fragen kaum letztgültige Antworten zu geben, aber unsere bisherigen Überlegungen erbrachten doch einige Anhaltspunkte, die in diesem Zusammenhang als Indizien gewertet werden können. Die Tiefenpsychologie erklärt die Sexualität als die stärkste Triebkraft im Menschen. Es darf unterstellt werden, daß dies auch für Behinderte gilt, ebenso gibt es auch für sie nur die drei Verarbeitungsmechanismen Verdrängung, Befriedigen und Sublimieren. Ein totales Sublimieren, ein Umformen aller sexuellen Antriebe in nichtsexuelle, kulturell wertvolle Verhaltensweisen erscheint auch für den

nichtbehinderten Menschen nicht möglich, es dürfte daher nur wenig Erfolg versprechen, dies ausgerechnet vom Geistigbehinderten zu fordern, wie es etwa bei BREITENMOSER (1964, "geistige Liebe") und in Ansätzen auch bei BACH (1971 b, "Lenkung sozialer Impulse") geschieht. Der vom Behinderten geforderte weitgehende oder gar totale Triebverzicht kann daher nur durch Verdrängung erreicht werden, dem Prototyp der "erfolglosen, pathogenen (krankmachenden) Anpassungsmechanismen" (SCHRAML 1970, S. 67).

Durch Verdrängung kommt es im ungünstigen Fall zu Krankheitserscheinungen, im günstigen zu erhöhtem Energieaufwand. Weniger noch als der Nichtbehinderte aber sollte wohl der Geistigbehinderte verschwenderisch mit seinem Energievorrat verfahren, es wäre daher wünschenswert, wenn er einen großen Anteil seiner Libido sublimieren oder befriedigen könnte. Die bisherige Sexualpädagogik für Geistigbehinderte trug dem Rechnung, indem sie bloße Triebbefriedigung gestattete, daher findet sich in der einschlägigen Literatur häufig der Rat, bei festgestellten Fällen von Onanie Geistigbehinderter großzügig zu verfahren (z.B. BACH 1971 b, GÜNTHER 1964, STÖCKMANN 1969). Bedenklich stimmt jedoch, daß die Onanie als die wohl einzig mögliche Art der Triebbefriedigung angesehen wird. Wenn auch nicht nach ethischen Maßstäben zu verwerfen, so ergab sich doch, daß es sich hier um eine recht unvollkommene Form des Sexualverhaltens handelt, der lediglich als Durchgangsstadium eine gewisse Bedeutung beigemessen werden kann (KENTLER 1970); sie erfüllt nur eine der Grundfunktionen der Sexualität. Als Primitivform bietet sie selbst nur wenig Ansatzpunkte zur Verfeinerung. Damit ist sie der Sublimation weitgehend verschlossen, denn deren Möglichkeiten sind primär in der kulturellen Durch- und Überformung libidinöser Antriebe zu suchen und erst sekundär in ihrer Umformung. Möglichkeiten solcher Überformungen bieten wohl nur höher entwickelte sexuelle Verhaltensweisen, also Sexualkontakte.

Wenn somit durch auch nur potentielle sexuelle Partnerschaften die Möglichkeit kultureller Durchformung des Sexualverhaltens und darüber hinaus Anlaß zu weiteren Sublimationsleistungen geboten werden, so bedeuten diese Partnerschaften schon dadurch eine Lebensbereicherung. Dies kann auch für Geistigbehinderte gelten. Auf ihre Situation umgedacht könnte die Aussicht auf solche Kontakte z.B. Motivationen schaffen für kulturelle Umformungsleistungen wie gute Umgangsformen, adrette Kleidung oder intensivere Körperpflege. Diesen Erscheinungen kann zwar ein gewisser Selbstwert zugeschrieben werden; ihr ursprünglicher Zweck aber dürfte doch wohl die sexuelle Signalwirkung sein, sie haben sich nur zum Teil verselbständigt. Denn auch bei nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen ist die Erziehung zu solchen Verhaltensweisen zunächst schwierig; erst im Verlauf der Pubertät, in der Phase der Hinwendung zum anderen Geschlecht, beginnen sehr viele von ihnen, darauf "von selbst" Wert zu legen. Die Tatsache, daß diesen Bereichen in den Erziehungsplänen für Geistigbehinderte[1] so breiter Raum gewährt wird, kann als Beweis gewertet werden, für wie notwendig und schwierig man sie besonders hier hält. Haupthindernis für jeden Lernvorgang aber ist Mangel an Motivation (CORRELL 1970).

Neben dieser indirekten Lebensbereicherung durch die Ermöglichung sexueller Kontakte für Geistigbehinderte ist aber auch eine direkte anzunehmen. Wenn nämlich als die wichtigste Funktion menschlicher Geschlechtlichkeit die der Bindung erkannt wurde, da aus ihr Sozialbeziehungen von höchster Intensität erwachsen können, wenn die Möglichkeit, den Mitmenschen mit Libido zu besetzen als Voraussetzung für volle Liebesfähigkeit zu betrachten ist und nicht das umgekehrte Bedingungsverhältnis herrscht - wie bislang noch vielfach postuliert wird -, wenn durch geglückte sexuelle

---

1) "Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte", Marburg 1968

Interaktionen Aggressions- und Frustrationsgefühle gemindert werden können, dann muß dies alles auch für Geistigbehinderte gelten, und tatsächliche oder auch nur potentielle Sexualbeziehungen könnten ihnen zu einer größeren Lebenserfülltheit verhelfen. Zudem könnte durch sie das Gefühl des Ausgeschlossenseins, die soziale Randständigkeit des Behinderten gemildert werden, wenn er die Erfahrung macht, daß ein für die nichtbehinderte Mitwelt so wichtiger Lebensbereich ihm nicht verschlossen bleiben muß.

An dieser Stelle erscheint der nochmalige Hinweis angebracht, daß den Intentionen dieser Arbeit ein sehr weit gefaßter Begriff von Sexualität zugrundeliegt, d.h. es ist nicht ausschließlich oder auch nur vorrangig koitale oder genitale Sexualität gemeint. Dies sollte auch deutlich werden, als die Bindungsfunktion eindeutig höher bewertet wurde als die übrigen Funktionen. Ihr aber kann oftmals ohne koitale Kontakte besser Rechnung getragen werden. So weist SPORKEN (1974, S. 161) darauf hin, "daß der ganze Mittelbereich der Sexualität (Zärtlichkeit, Affektivität, Erotik und Intimität) einen menschlichen und einen Beziehungswert an sich darstellt". Gerade in diesem Bereich kann das Bedürfnis der Behinderten nach vertieften menschlichen Kontakten, das oftmals größer ist als das nach körperlicher Befriedigung, gestillt werden. Ebenso kann hier ihre Selbstentfaltung als Mann oder Frau gefördert werden und so ihr Selbstwertgefühl gesteigert werden. Hier kommt das Spezifische der menschlichen Sexualität am klarsten zum Ausdruck, also sollten hier auch am ehesten Ansatzpunkte für ihre kulturelle Durchformung, für ihre Humanisierung zu finden sein.

Auch die Frage, ob der Geistigbehinderte in der Lage sei, die im Zusammenhang mit der Sexualität auftauchenden Probleme zu bewältigen, kann positiv beantwortet werden, wenn ihre Meisterung nicht mehr generelle Triebabweisung, sondern Triebgestaltung bedeutet. Zu dieser Gestaltung sollte der Geistigbehinderte im Rahmen seiner übrigen Möglichkeiten fähig sein, nachdem seine generelle Bildsamkeit und damit Kulturfähigkeit festgestellt ist.

Freilich dürfte es sich wohl kaum um eine völlig selbstbestimmte, souveräne Triebgestaltung handeln, aber diese gelingt auch einem Großteil der Nichtbehinderten nur unvollkommen, ohne daß ihnen deswegen sexuelle Kontakte verboten würden. Es sollte nicht übersehen werden, daß die in früheren Abschnitten angeführten Beispiele personaler Bindung durch den Geschlechtsakt - etwa die von DUYCKAERTS (1968) und HENGSTENBERG (1960) beschriebenen - den Idealfall darstellen, der in Wirklichkeit sehr selten erreicht wird (s.a. STÖCKMANN 1973, S. 97). Doch auch der statistische Normalfall geschlechtlicher Beziehungen kann durchaus den genannten Grundfunktionen der Sexualität gerecht werden und so eine echte Lebensbereicherung bedeuten. Zu solchen, am Idealfall ausgerichteten, ihn aber nicht erreichenden Beziehungen sollte auch der Geistigbehinderte zu befähigen sein, zumal er infolge seiner "maximalen sozietären Abhängigkeit" (SPECK 1970, S. 61) ohnehin auf lebenslange Betreuung angewiesen ist, die sich auch auf diesen Lebens-

bereich ausdehnen könnte. Wenn er durch seinen besonderen Gegebenheiten Rechnung tragende Erziehung, Lenkung, Beratung und Fürsorge weitgehend berufs- und gemeinschaftstüchtig gemacht und erhalten werden kann, so sollten solche Maßnahmen auch geeignet sein, ähnliches im Bereich der Sexualbeziehungen zu erreichen. Das müßte nicht einmal zwangsläufig zu einer größeren Belastung der betreuenden Personen führen. Möglicherweise könnten so andere Hilfsmaßnahmen überflüssig werden, da nach BACH (1971 a, S. 25) eine größere "Lebenserfülltheit" auch eine größere "Lebenstüchtigkeit" bedingt. Außerdem muß nach den vorangegangenen anthropologischen Überlegungen ernsthaft gefragt werden, was eigentlich an der Gestaltung menschlicher Geschlechtlichkeit so schwierig sein sollte, daß sie dem Geistigbehinderten verschlossen bleiben müßte. Zur geglückten sexuellen Partnerschaft bedarf es neben einigem ästhetischen Vermögen vor allem sozialer Tugenden, die - wie ausgeführt wurde - weniger auf rationaler als vielmehr auf emotionaler Basis zustande kommen. Emotionales Vermögen aber kann dem Geistigbehinderten nicht abgesprochen werden.

Eine weitere Voraussetzung wurde im letzten Gedankengang bereits angesprochen, es müßten Einrichtungen geschaffen werden, in denen die jugendlichen und erwachsenen Behinderten in größtmöglicher Freiheit, aber unter gleichzeitiger optimaler Betreuung leben können. Die hier angeschnittene Problematik geht über den Rahmen der rein pädagogischen Fragestellung hinaus. Sie gehört in den umfassenderen der Sozialpolitik. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, was aus den heranwachsenden Behinderten werden soll. Die meisten von ihnen werden früher oder später das Elternhaus verlassen müssen, denn die einstige Großfamilie, die vor allem in ländlichen Gegenden mit wechselnden Mitgliedern und Oberhäuptern manchmal jahrhundertelang bestand und so behinderten Mitgliedern eine lebenslange Heimstatt bieten konnte, gibt es in unserem Kulturkreis kaum noch. Typisch

für die heutige Zeit ist die stets neugegründete und nach gewisser Zeit - gewöhnlich nach Heranwachsen der Kinder und Tod der Eltern - wieder aufgelöste Kleinfamilie (GOODE 1963). Wie jedes andere Phänomen hat auch dieses positive und negative Aspekte. Vorteile bietet es vor allem den starken Individuen in Form von größerer Selbständigkeit, Nachteile aber den schwachen, also den Waisen, den Alten, den Kranken und den Behinderten.

Dieser Schwachen hat sich heute die Gesamtgesellschaft anzunehmen. Daraus sind Probleme erwachsen, die bislang noch nicht zufriedenstellend gelöst sind. Vor diesem Hintergrund muß die Frage diskutiert werden, was mit den erwachsenen Geistigbehinderten geschehen soll. Ihre eigene Familie kann ihre Betreuung nicht auf Dauer übernehmen. Ein selbständiges Leben können die allermeisten von ihnen nicht führen. Ebenso unangemessen ist es, sie in geschlossenen Anstalten, zusammen mit psychisch Kranken, zu verwahren (s. STÖCKMANN 1969, S. 74).

Eine befriedigende Lösung können somit nur die offenen Wohnheime bieten, deren Einrichtung in der Bundesrepublik derzeit noch in den Anfängen steckt (POHL 1973, S. 395). Bei der sich neu stellenden Aufgabe ihrer Organisation und Gestaltung bietet sich die Chance, sie so zu planen, daß sie den Behinderten gleichzeitig Integration in die Gesellschaft, individuelle Freiheit, Geborgenheit in einer überschaubaren Gemeinschaft und umfassende Betreuung im jeweils wünschenswerten Ausmaß bieten.

Ein Gesamtentwurf für die Gestaltung solcher Wohnheime und die gesamte Betreuung erwachsener Geistigbehinderter in den Bereichen Wohnen, Arbeit und Freizeit kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erstellt werden. Es sollen aber einige Maßnahmen vorgeschlagen werden, die es dem Geistigbehinderten gestatten, trotz der durch die Behinderung bedingten erhöhten Abhängigkeit ein Leben zu führen, das dem der Nichtbehinderten weitgehend angeglichen ist. Zu einem sol-

chen Leben gehört auch die Möglichkeit sexueller Partnerschaft.

Zu fordern wären zunächst eine gewisse wirtschaftliche Sicherstellung des Behinderten, die ihm unabhängig von seiner Verwendbarkeit im Produktionsprozeß erlaubt, sich Wünsche zu erfüllen, die über das Lebensnotwendige hinausgehen, und das Verfügungsrecht über einen Teil seiner Mittel. Letzteres berührt die Frage seiner rechtlichen Stellung überhaupt. So ist in jedem Einzelfall zu überlegen, ob bei erwachsenen Behinderten Vormundschaft oder Gebrechlichkeitspflegschaft angezeigt ist. Generell sollten Überlegungen angestellt werden, ob entgegen heute geltendem Recht (KÜHL 1974) für diesen Personenkreis die Einführung einer graduellen Geschäftsfähigkeit befürwortet werden kann.

Die Wohnheime sollten so eingerichtet sein, daß im Rahmen der größeren Gemeinschaft Privatsphären für Einzelne wie für Paare gewährleistet werden könnten. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten ihr Programm auch auf Geistigbehinderte ausdehnen (POHL 1973, S. 395), um die in der Jugend geweckte Lernfähigkeit nicht wieder versanden zu lassen. Diese Programme müßten vor allem Anregungen für differenzierte Freizeitgestaltung vermitteln und den Behinderten helfen, die im täglichen Miteinander auftauchenden Probleme zu lösen.

Die Betreuer im Wohnheim müßten neben den allgemeinen gesundheitlichen Vorsorgemaßnahmen auch solche der Konzeptionsverhütung verantwortlich überwachen, denn solange nicht geklärt ist, inwieweit Geistigbehinderte den Aufgaben der Elternschaft gerecht werden können, sollte ebenso wie bei nichtbehinderten Jugendlichen möglichst vermieden werden, daß aus ihren sexuellen Verbindungen Kinder entstehen. Dies gilt um so mehr, als die Möglichkeit genetischer Schädigung nicht ausgeschlossen werden kann, oder wenn nicht feststeht, ob die Partnerschaft auf Dauer Bestand haben wird.

Hier wird die Frage berührt, welche Form sexuelle Partnerschaft unter Geistigbehinderten haben sollte. Gewiß kann einer allgemeinen Promiskuität nicht das Wort geredet werden, die Chancen der personalen Bindung und damit der optimalen Lebensbereicherung sind auf diese Weise zu gering. Indessen sollte die Gefahr eines Abgleitens in einen Zustand beliebiger Promiskuität nicht sehr hoch veranschlagt werden. Wenn, wie bereits angeführt, JASPERS (1965) feststellt, daß es nie irgenwo einen solchen Zustand auf Dauer gegeben habe, so kann das nicht nur eine Folge kultureller Normen sein. Die Normgebung irgendeiner Gesellschaft würde einen solchen Zustand ermöglicht haben, wenn er tatsächlich dem Wesen des Menschen adäquat wäre. Dies scheint nicht der Fall zu sein. Die Erfahrungen mit den Kommunen in den letzten Jahren weisen in die gleiche Richtung. Einige von ihnen sind bewußt mit dem Vorsatz angetreten, gegen die Normen der Gesellschaft die Promiskuität ihrer Mitglieder zu fördern. Diese Vorhaben ergaben eine Anhäufung von Konflikten, die Tendenz zur heterosexuellen Paarbildung konnte nur selten überwunden werden (SCHÜLEIN 1975). Eine ähnliche Entwicklung dürfte auch in den Wohnheimen für Geistigbehinderte zu erwarten sein, zumal wenn die Paarbildung hier, im Gegensatz zu den Kommunen, noch gefördert würde.

Ob andererseits in jedem Fall formelle Eheschließungen mit allen ihren Konsequenzen zu befürworten wären, ist ebenso fraglich. Dem stehen einmal rechtliche Hindernisse im Weg, da bei gerichtlich festgestellter Geschäftsunfähigkeit keine Eheschließung möglich ist (KÜHL 1974). Zum andern kann bezweifelt werden, daß Geistigbehinderte vor einer Heirat die ganze Tragweite dieses Schrittes ermessen können, aber dies gilt für sehr viele Nichtbehinderte - vor allem der jüngeren Generation - ebenso.

Vielleicht sollte doch den Geistigbehinderten eine etwas losere Form sexueller Partnerschaft ermöglicht werden, wobei allerdings auf eine gewisse Dauerhaftigkeit der Beziehungen Wert zu legen wäre. Gegebenenfalls wäre auch von heiratswilligen Behinderten zunächst eine Probezeit zu verlangen, bevor eine endgültige Eheschließung erfolgen könnte. Selbstverständlich haben solche Vorschläge nur vorläufigen Charakter. Da hier Neuland betreten werden soll, können gültigere Aussagen erst erfolgen, wenn Erfahrungen auf diesem Gebiet vorliegen. Eigentlich aber ist die Frage von Eheschließungen zwischen Behinderten von sekundärer Bedeutung, solange aus solchen Verbindungen keine Kinder geboren werden, um deretwillen ja vorwiegend der Bestand der Beziehungen dauerhaft und legalisiert sein sollte.

Als letzte der hier erörterten Voraussetzungen einer Neuorientierung der Sexualpädagogik für Geistigbehinderte ist eine Aufgabe zu nennen, der in diesem Zusammenhang wohl die größte Bedeutung beizumessen ist, die Erziehung der Erzieher und Betreuer. Wenn deren Einstellung schon für die allgemeine Geschlechtererziehung so sehr wichtig ist (KREUTZ 1952), so ist sie für die Erziehung Geistigbehinderter entscheidend. Auch für Nichtbehinderte ist der Umwelt- und Erziehungseinfluß ein bedeutender Faktor, jedoch sind ihre Möglichkeiten größer, sich diesem Einfluß zu entziehen. So sind die sie beeinflussenden Kräfte vielfältiger, diese Konfrontation mit dem Pluralismus und ihre größeren intellektuellen Möglichkeiten befähigen sie eher, die Relativität vieler Normen zu erkennen. Durch ihre stärkere Willens- und Antriebskraft sind sie in der Lage, aus dieser Erkenntnis die notwendigen Konsequenzen für ihre persönliche Lebensgestaltung zu ziehen. Vor allem gewinnen sie mit zunehmendem Alter auch eine wachsende innere und äußere Unabhängigkeit, durch die diese Lebensgestaltung auch tatsächlich weitgehend in ihre Hand gelegt ist.

Dies alles gilt für die Geistigbehinderten nicht, oder doch nur im geringen Maße. "Sie sind 'hoffnungslos' oder 'hoffnungsvoll' auf die Einsicht ihrer Erzieher und Betreuer angewiesen" (STÖCKMANN 1973, S. 93). Die erwähnte Neuorientierung steht und fällt daher mit dem entsprechenden Bewußtseinsprozeß des erwähnten Personenkreises.

Wohl die wichtigste Rolle ist in diesem Zusammenhang den Eltern der Behinderten zuzusprechen, die in den meisten Fällen zunächst die einzigen und auch später noch für lange Zeit die einflußreichsten Erziehungsträger sind. Ihre Bedeutung ist noch höher zu veranschlagen, wenn es stimmt, daß die Weichen für die sozio- und psychosexuelle Entwicklung vorwiegend bereits in der frühen Kindheit gestellt werden (BRODERICK 1970).

Die Aufgabe der Elternberatung ist also äußerst wichtig, allerdings aus mehreren Gründen auch besonders schwierig. Da die Elternschaft sich aus Angehörigen aller Berufsstände, Bildungs- und Einkommensschichten zusammensetzt, ist hier ein ausgeprägter Wissens- und Einstellungspluralismus zu erwarten, der einer einheitlichen "Aufklärung" Hindernisse entgegensetzt. Der aufwendigere Weg der individuellen Beratung verspricht hier mehr Erfolg. Bei der weitaus größten Mehrheit der Eltern handelt es sich nicht um Berufserzieher. Mit pädagogischem Gedankengut weniger vertraut, dürften viele von ihnen die angeführte, ziemlich einheitliche Meinung der Fachautoren gleichsam als Normen für die Erziehung ihrer Kinder internalisiert haben. Wie aber aus der bisherigen Effizienz ihrer Organisationen, besonders der Bundesvereinigung "Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V." ersichtlich wird, handelt es sich hier überwiegend um solche Eltern, deren tatkräftige Anteilnahme am Geschick ihrer Kinder besonders hoch ist. Aufgeschlossenheit auch für neue Erziehungsanregungen darf also bei ihnen vorausgesetzt werden.

> "Von besonderer Bedeutung ist daher die Ausbildung und Schulung der berufsmäßigen Berater, Betreuer und Erzieher Behinderter, damit sie die Bedeutung der ihnen anvertrauten besonderen Aufgabe erkennen und das jeweilige richtige Rüstzeug in die Hand bekommen" (STÖCKMANN 1973, S. 93).

Die hier erwähnte Aufgabe der Berufserzieher ist eine doppelte: neben der direkten Erziehung, die um so bedeutender wird, je weniger das Elternhaus dem ihm zufallenden Anteil gerecht werden konnte, obliegt ihnen auch weitgehend die Beratung der Eltern. Diese erscheint besonders wünschenswert, da der Erfolg gerade der Erziehung Behinderter weitgehend von der Übereinstimmung der wichtigsten Erziehungsträger abhängt.

Der von STÖCKMANN geforderten sexualpädagogischen Ausbildung der Berufserzieher scheinen zumindest organisatorisch weniger Schwierigkeiten entgegenzustehen als der vorgenannten Elternberatung. Den von ihm genannten Grundsätzen für diese Ausbildung (1973, S. 93 f) kann weitgehend zugestimmt werden. Von zentraler Bedeutung erscheint die Forderung: "Der Erzieher soll sich stets als 'Befähiger' und Helfer des Behinderten sehen". Denn hier wird der Anschluß an die allgemeine Sexualpädagogik gewonnen, für die schon seit einiger Zeit eine ähnliche Forderung SCARBATHs (1969, S. 52) anerkannt wird, "daß einer fordernd-helfenden pädagogischen Grundhaltung, die die gegenwärtige und künftige Geschlechtlichkeit des Kindes und Jugendlichen als positive Aufgabe sieht, der Primat zukommt".

Die große Bedeutung, die oben dem Wohnheim für die Ermöglichung sexueller Partnerschaften Behinderter zuerkannt wurde, läßt es geboten erscheinen, in diesem Zusammenhang auch auf die Wichtigkeit einer entsprechenden Ausbildung der Betreuer in diesen Heimen hinzuweisen. Während die vorangegangenen Erziehungsaufgaben wenigstens teilweise propädeutischen Charakter hatten, werden sie sozusagen voll

mit dem "Ernstfall" konfrontiert, denn vorwiegend in den Wohnheimen soll ja den Behinderten Gelegenheit geboten werden, partnerschaftliches Zusammenleben unter Einschluß von Sexualkontakten zu praktizieren. Das weist dem Personal dieser Heime eine Schlüsselrolle zu. Von Einstellung, Verständnis, Wissen und Einfühlungsvermögen dieses Personenkreises wird es letztlich abhängen, ob den Behinderten ein neuer wichtiger Lebensbereich auf Dauer erschlossen werden kann.

Die Anführung all dieser für notwendig erachteten Voraussetzungen einer positiven Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten ließ die Vielschichtigkeit des Problems deutlich werden. Vielleicht ist diese Komplexität ein Grund dafür, daß man bisher sexuelle Partnerschaften Geistigbehinderter für unmöglich hielt und zu verhindern trachtete. Es kann sich also um eine Kapitulation vor tatsächlichen oder vermuteten Schwierigkeiten handeln. Wenn überhaupt irgendwo, so wäre in dieser Haltung die von STÖCKMANN (1969) im anderen Zusammenhang genannte "schreckliche Vereinfachung" anzunehmen.

5.2.2. Aufgaben und Wege einer positiven Geschlechtererziehung Geistigbehinderter

Wenn die Erziehung Geistigbehinderter sich als Erziehung im Vollsinn versteht, dann darf sich ihre grundsätzliche Zielsetzung nicht von der aller Erziehung absetzen. "Die Geistigbehindertenpädagogik ist hier an die allgemeine Pädagogik verwiesen " (MÜHL 1971, S. 135). Dies gilt wie in anderen Teilbereichen (Gemütserziehung, Gewissensbildung oder religiöse Erziehung) auch für die Geschlechtererziehung. Hier wurden als wesentliche Zielkomponenten Humanisierung und Emanzipation erkannt, die wiederum als generelle Erziehungsziele gelten dürfen und für den Bereich

der Sexualerziehung zu konkretisieren sind. Das so konkretisierte Ziel lautet dann: Kultivierung der Sexualität durch Befähigung zur genußvollen Befriedigung und zur partnerschaftlichen Bindung und Stärkung des autonomen Bereichs der Persönlichkeit durch Befähigung zur kritischen Reflexion und zur Entscheidung.

Diese Zielsetzung erscheint nach den bisherigen Ausführungen auch für die Geschlechtserziehung Geistigbehinderter notwendig und möglich. Sie ist notwendig, weil sonst von Erziehung der Geschlechtlichkeit und zur Geschlechtlichkeit nicht gesprochen werden kann und weil der Geistigbehinderte auch in diesem Bereich zu der ihm möglichen Entfaltung kommen sollte. Möglich ist sie, weil auch er in den von seiner Behinderung gesteckten Grenzen zu kultivieren und zu emanzipieren ist.

Somit ist eine wörtliche Übernahme der Zielformulierung der allgemeinen Sexualerziehung auch für diesen Bereich der Geistigbehindertenerziehung zu rechtfertigen. Dabei erscheinen selbst graduelle Abweichungen oder ein apriorisches Zurücknehmen der Zielmarke unangemessen. Denn der Erfolg, das volle Erreichen des Erziehungsziels in jedem Fall, ist kein Kriterium für seine Gültigkeit. Die Erziehung muß sich "auch bei der Möglichkeit des Scheiterns an ihr Werk wagen. Oft kommt ihr Werk, der erzogene Mensch, gar nicht zustande. Auf ihn wird man also zur Legitimation des Tuns nicht rechnen dürfen. Die Erziehung kann nicht das vollendete Werk als Beurteilungsmaßstab ihres Tuns heranziehen. Täte sie dies, müßte sie verzagen" (SCHALLER 1961, S. 13). Wenn dies für die allgemeine Erziehung gilt, hat es auch für die Sexualerziehung Geistigbehinderter Gültigkeit. Auch hier ist der "Versuchscharakter des Erziehens zu betonen und der Erziehungsbegriff nicht mit dem Merkmal des Erfolgs zu belasten" (BREZINKA 1971, S. 576). Wenn also Humanisie-

rung und Emanzipation als wünschenswerte Veränderungen des Dispositionsgefüges auch des Geistigbehinderten erkannt wurden, sind sie legitime Erziehungsziele; dann hat seine sexuelle Erziehung ohne Rücksicht auf ihre je graduell verschiedene Erreichbarkeit auf sie hinzuarbeiten.

Die Besonderung dieser Erziehung liegt also nicht in ihrer allgemeinen Zielsetzung, wie in der untersuchten Literatur vielfach postuliert wird. Sie ist vielmehr in den Teilaufgaben und im Erziehungsgang zu suchen. Wenn noch einmal das Curriculummodell ROBINSOHNs (1969) zum Vergleich herangezogen wird, so darf davon ausgegangen werden, daß den Geistigbehinderten z.T. andere Lebenssituationen erwarten als den Nicht- oder Leichtbehinderten, daß mithin zu ihrer Bewältigung andere Qualifikationen notwendig sind und daß die Eigenart der Behinderung eine besondere Weise der Qualifikationsbewirkung verlangt. Es liegen indessen zu wenig Fakten vor, um eine auch nur annähernde Identifikation der gegenwärtigen oder gar zukünftigen Lebenssituationen der heute zu erziehenden geistigbehinderten Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Von den gegenwärtig im Erwachsenenalter stehenden Geistigbehinderten ist nur ein verschwindend geringer Teil in den Genuß eines vollen Bildungsganges gelangt, ihr Dispositionsgefüge gibt also wenig Aufschluß über das tatsächlich Erreichbare. Weder die Einrichtungen der nachgehenden Fürsorge (beschützende Werkstätten, Wohnheime, Erwachsenenbildung) noch der heute mögliche Bildungsgang (Früherziehung, Schule für Geistigbehinderte, Werkstufe) stellen in ihrem gegenwärtigen Stand ein Optimum dar, eine fortlaufende Verbesserung ist allerdings anzunehmen. Da diese sowohl die äußeren Bedingungen als auch die Dispositionen des Geistigbehinderten betrifft - im Sinne MOORs (1965) könnte man vom "äußeren" und "inneren Halt" sprechen -, ist auch mit veränderten Lebenssituationen, wahrscheinlich im Sinne einer Annäherung an die der übrigen Gesellschaft, zu rechnen. Das Ausmaß dieser Annäherung ist aber keineswegs abzuschätzen.

Von einer so bedingten weitgehenden Ungewißheit muß also bei Überlegungen zum Programm einer positiven Geschlechtererziehung Geistigbehinderter ausgegangen werden. Es erscheint daher zunächst eine Beschränkung auf Hinweise allgemeiner Art geboten und dort, wo aus ihnen konkrete Vorschläge für Erziehung und Unterricht erwachsen, immer wieder auf ihren hypothetischen Charakter hinzuweisen. Dagegen ging die bisherige einschlägige Literatur (z.B. BACH 1971 b) von den augenblicklichen Verhältnissen aus, war beeinflußt von der bisherigen gesellschaftlichen Einstellung zur Sexualität und zum Behinderten und beeindruckt von seinen jetzigen inneren und äußeren Bedingungen. Von daher glaubte sie sich zur Identifikation seiner Lebenssituationen und zur Bestimmung entsprechender Erziehungsziele autorisiert. Eine Erziehung indessen, die sich als Dispositionsverbesserung im Sinne von Humanisierung und Emanzipation versteht, sollte "nicht einfach den Status quo reproduzieren, sondern auf Verhaltensdispositionen zielen, deren institutionellen Voraussetzungen erst geschaffen werden müßten" (ZIMMER 1971, S. 189).

Aus den genannten Gründen empfiehlt es sich, eine Synthese des als legitim erkannten Zieles der Geschlechtserziehung mit den um emanzipatorische Teilaufgaben erweiterten Zielbereichen der Geistigbehindertenerziehung nach SPECK (1970) anzustreben, um so zu begründeten Aussagen über die Sexualerziehung Geistigbehinderter zu gelangen. Auf den hypothetischen Charakter dieser Aussagen ist allerdings ausdrücklich hinzuweisen. Ihre Verifizierung oder Falsifizierung könnte nur in einer durch ihre praktische Anwendung geänderten Wirklichkeit erfolgen.

Die Überlegungen hinsichtlich des Erziehungsganges sollten dagegen ausschließlich von sonderpädagogischen Erfordernissen geleitet werden, da der Sexualerziehung im Rahmen der Gesamterziehung auch methodisch keinerlei Sonderstellung zukommen sollte.

5.2.2.1. Teilaufgaben im kognitiven Bereich: Information

Bei der kritischen Würdigung der einschlägigen Fachliteratur wurde mehrfach der Hinweis gefunden, Geistigbehinderten solle an Wissen über Tatsachen des Geschlechtslebens nur das vermittelt werden, was sie tatsächlich wissen wollten, d.h. was sie erfragten. Auf Widersprüchlichkeiten in dieser Auffassung wurde dabei schon teilweise hingewiesen. Die wesentlichste sei hier wiederholt: Eine Unterweisung, die ausschließlich auf Fragen des Zöglings reagiert, überläßt diesem völlig die didaktische Initiative. In keinem anderen Unterrichtsgebiet ist eine vergleichbare Selbstbescheidung des Erziehers zu beobachten. Glaubt man allen Ernstes, die Educanden würden ausgerechnet hier durch ihre Fragen intuitiv die zur Lebensbewältigung wesentlichen Bildungsgüter richtig auswählen? Dieser Glaube scheint allerdings kein sehr fester zu sein, denn er ist zu Ausnahmen bereit, etwa dort, wo befordert wird, die geistigbehinderten Mädchen seien rechtzeitig auch im Unterricht auf die Menarche und die erforderliche Monatshygiene vorzubereiten (BACH 1971 a und b). Zu Recht fordert SCHILBERTH (1972) ein Gleiches für die Pollution der Jungen. Aber schon diese Forderung wird mancherorts auf Bedenken stoßen, da hier bei einer unterrichtlichen Behandlung schon "die spezielle Triebproblematik" (SCARBATH 1969, S. 17) anzusprechen wäre. Es ist indessen anzuzweifeln, daß das "Problem der Unterwäsche" (GAMM 1970, S. 77) das einzige Bildungsgut aus dem Bereich des Sexualwissens ist, das Geistigbehinderten zu vermitteln wäre, das zu dem "realen Lebensraum und Weltausschnitt, in dem sich der Geistigbehinderte bewegen und sich zurechtfinden soll" (SPECK 1970, S. 85), gehört.

Sofern die Sondererziehung darauf zielt, "daß auch der Geistigbehinderte seine Welt finden, gliedern und gestalten kann, um in ihr heimisch zu werden " (SPECK 1970,

S. 86),"d.h. ihm zur rationalen Bewältigung seiner selbst und der Welt zu verhelfen, darf die Geschlechtlichkeit hiervon nicht ausgenommen werden" (SCARBATH 1969, S. 56). Dies gilt um so mehr, als SPECK an gleicher Stelle darauf hinweist, daß das, was der Geistigbehinderte nicht kennen und deuten gelernt habe, ihm fremd und unheimlich bleibe. Zu solchen Deutungsleistungen aber ist er, mehr noch als der Nichtbehinderte, nur durch gezielte Erziehungshilfen, durch "Aufklärung", zu befähigen.

Andererseits ist gewiß eine sorgfältige Stoffauswahl und -beschränkung notwendig. Auswahlkriterien aber sollten nicht in erster Linie der durch offene Fragen demonstrierte Wissensdurst oder eine befürchtete sexuelle Aktivität durch Schließung dieser Wissenslücken sein, sondern die Aufnahmefähigkeit des Schülers und die Lebensbedeutsamkeit des Wissensstoffes, die im Sinne einer "didaktischen Analyse" (KLAFKI 1967) zu ermitteln wäre.

In einem anderen Zusammenhang jedoch kommt der Schülerfrage Bedeutsamkeit zu. "Das Lernen des geistigbehinderten Kindes muß vor allem handelndes und operatives Lernen sein, wenn es bildendes Lernen sein soll" (SPECK 1970, S. 108). In dem hier angesprochenen Bereich der Vermittlung von Sexualwissen sind aber die Möglichkeiten eines "learning by doing" von der Struktur des Gegenstandes her eingeschränkt. Weitgehend können nur Anschauungsmittel sekundärer Art (Bild- oder Filmmaterial) eingesetzt werden. Durch die Fragen des Zöglings aber wird "das affektive Angesprochensein" offenbar, das als wesentliche Voraussetzung für "das kognitive Erfassen des Sachverhaltes" (SPECK 1970, S. 109) gelten kann. Demnach käme der Schülerfrage nicht didaktische, sondern methodische Relevanz zu. Ihr Ausbleiben bedeutet nicht, daß der betreffende Lerngegenstand auszusparen sei, sondern daß er dem Zögling "fragwürdig" gemacht werden sollte.

5.2.2.2. Teilaufgaben im psychomotorischen Bereich: Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten

Obwohl diesem Aufgabenbereich nur eine mittelbare Bedeutung für die Geschlechtererziehung beigemessen wird, ist er doch hier zu erwähnen, da er z.T. unerläßliche Voraussetzungen für eine positive Gestaltung des Geschlechtslebens schafft. Zudem kommt ihm im Gesamt der Geistigbehindertenerziehung eine erhöhte Bedeutung zu, sind es doch gerade die Fertigkeiten in den verschiedensten Lebensgebieten, die dem Geistigbehinderten durch gezielte erzieherische Hilfen vermittelt werden müssen, um ihn zu einer erfolgreichen Lebensbewältigung zu befähigen. Bei Nicht- oder Leichterbehinderten kann dagegen ein großer Teil dieser Fertigkeiten vorausgesetzt werden.

Bei dem dieser Arbeit zugrundeliegenden recht weiten Begriffsverständnis der Sexualität durchdringt diese weitgehend auch die übrigen Lebensbereiche, so daß alle von SPECK (1970, S. 84 f) genannten und in die Bereiche persönliche Pflege, häusliches Tun, soziale Umgänglichkeit, körperliche Geschicklichkeit, musisches Tun und Handfertigkeit, Sprache, kognitive Techniken, Arbeit und Berufsvorbereitung gegliederten "Lebensfertigkeiten" irgendeine Bedeutung auch für geglückte sexuelle Kontakte erlangen können. Im besonderen Maße darf dies für solche Fähigkeiten gelten, die zur Körper- und Erscheinungspflege, zur sozialen Umgänglichkeit, zum sportlichen und musischen Tun anzuwenden sind. Kognitive Techniken erscheinen u.a. wesentlich zum Erwerb des im vorigen Abschnitt als notwendig erachteten Sexualwissens.

Wie erwähnt, sind alle diese Fertigkeiten als indirekt sexualbezogen zu betrachten. "Eine Einübung der Sexual-

funktionen selbst" (SCARBATH 1969, S. 51) dürfte wohl auch bei einer positiven Zielsetzung der Geschlechtserziehung Geistigbehinderter kaum Gegenstand pädagogischer Einflußnahme sein. Dem stehen weniger ethische Bedenken entgegen als vielmehr der festgestellte Intimcharakter des sexuellen Bezuges. Wenn nämlich der Geschlechtsakt als die intensivste Form der Zweierbindung überhaupt anzusehen ist, dann erscheint jede Einschaltung Dritter, auch des wohlmeinenden Erziehers oder Beraters, inadäquat. Es ist zudem zweifelhaft, ob mechanisch eingeübte sogenannte "Liebestechniken" die Qualität einer sexuellen Partnerschaft unbedingt erhöhen. Es gibt andererseits Fertigkeiten komplexerer Art, die zur Ausgestaltung einer dauerhaften personalen Bindung gebraucht werden. Diese aber sind nicht mehr nur im psychomotorischen Bereich angesiedelt und daher nicht Gegenstand der Erörterungen dieses Abschnitts.

5.2.2.3. Teilaufgaben im emotional-ästhetischen Bereich: Vermittlung von Einstellungen und Wertschätzungen

Die zu diesem Bereich gehörenden Teilziele der Erziehung Geistigbehinderter, auch im Bereich der Sexualität, sind einerseits Voraussetzung, andererseits Ergebnis der Erziehung. So muß der Zögling ansprechbar sein, um erzogen werden zu können (MÜHL 1971), oftmals muß seine Ansprechbarkeit auch durch Erziehung erst geweckt werden (FEUSER 1970). SPECK (1970) bezeichnet diese Ansprechbarkeit als "Lebenszutrauen", das er vor allem durch musisch-rhythmische Erziehung und durch Gemütserziehung für anregbar hält. Solche Gestimmtheit vermag Grundlage weiterer Lernvorgänge zu sein, deren Erfolge wiederum Selbstwertgefühl und Eigenliebe steigern, die, wie bereits erwähnt, Komponenten des Lebenszutrauens sind. Beide aber sind auch Voraussetzung einer emo-

tionalen Hinwendung zum Mitmenschen. Eine solche Hinwendung aus einem Gefühl des Eigenwertes heraus ist neben dem Abbau irrationaler Autoritätsbindung ein Wesensmerkmal der Emanzipation.

Auf die Bedeutung der Erziehung in den ersten Lebensjahren für die emotionale Einstellung im späteren Leben macht u.a. SCARBATH (1969) aufmerksam. Bereits hier fallen wichtige Entscheidungen im Sinne einer Abstumpfung oder Sensibilisierung für eigene und fremde Bedürfnisse, hier wird auch der Grund gelegt für die spätere Einstellung zur Leiblichkeit und zur Sexualität.

Als bedeutungsvoll für eine Kultivierung auch sexueller Triebansprüche sollte die Vermittlung einer ästhetisch-spielerischen Grundeinstellung angesehen werden. Ebenso relevant dürfte diese Einstellung für die Ausgestaltung einer Partnerschaft über den reinen Geschlechtsbezug hinaus sein und so ihre Dauerhaftigkeit begünstigen. Wenn REICHENBACH (1965) eine solche Haltung als für Mongoloide konstitutiv hält, mag das überzogen sein; es läßt aber vermuten, daß ihre Anbahnung für die Erziehung Geistigbehinderter keine unlösbare Aufgabe ist.

5.2.2.4. Die Interdependenz der Teilaufgaben

Die in den voraufgegangenen Abschnitten dargestellten Teilaufgaben einer positiven Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten getrennt zu erörtern, erschien zum Zwecke der theoretischen Abklärung dieses sexualpädagogischen Sondergebietes notwendig, um "die didaktische Autonomie der genannten Aufgabenkreise" (SCARBATH 1969, S. 63)

herauszustellen. In der erzieherischen Wirklichkeit jedoch sind sie Komponenten des einheitlichen Vorgangs Geschlechtererziehung. Dieses erzieherische Geschehen muß dem Anspruch aller Aufgabenbereiche gerecht werden; die Betonung einer Komponente kann eine andere nicht ersetzen. So wäre es etwa ein Irrtum, zu glauben, reine Information über Tatsachen der Geschlechtlichkeit führe allein schon zu einem wünschenswerten, norm- und funktionsgerechten Sexualverhalten; irrig wäre aber ebenso die Annahme, dieses Verhalten sei ohne eine sach- und kindgerechte Information zu erreichen.

Die genannte "didaktische Autonomie" der sexualpädagogischen Teilbereiche ist indessen nicht als eine gegenseitige Unabhängigkeit oder ein beziehungsloses Nebeneinander zu sehen. Diese stehen vielmehr untereinander in Wechselbeziehungen, nach SCARBATH (1969, S. 65) ist "ein enger subsidiärer Zusammenhang der verschiedenen Zielkomplexe zu vermuten". Dieser Zusammenhang wurde schonverschiedentlich sichtbar; so sind gewisse Fertigkeiten notwendig, um Wissen zu erwerben, dieses wirkt zurück auf die Einstellung, aus der heraus wiederum neues Wissen und neue Fähigkeiten erworben werden. Dieser Zusammenhang besteht keineswegs nur im sexualpädagogischen Bereich, es handelt sich um ein Phänomen, das im gesamten Erziehungsgeschehen zu beobachten ist und dem in der Behindertenerziehung besondere Relevanz zukommt. Diesen Sachverhalt spricht BACH (1971 a, S. 25 ff) an, wo er von "der Bedeutung der Lebenserfülltheit für die Lebenstüchtigkeit" spricht und andererseits den Wert dieser danach bemißt, "inwieweit sie zur Lebenserfülltheit beiträgt".

Es wurde bereits erwähnt, daß nach SPECK (1970) am Zustandekommen von Lebens- oder Werthaltungen eine kognitive, eine pragmatische (psychomotorische) und eine emotionale Komponente beteiligt sind. Am Beispiel der in diesem Zusammen-

hang genannten sozialen Tugend Hilfsbereitschaft wird deren Zusammenwirken besonders deutlich: der Hilfsbereite muß nicht nur helfen wollen, er muß auch wissen, welche Hilfe notwendig ist, und er muß über die zu ihrer Realisierung notwendigen Fähigkeiten verfügen.

Wenn solche sozialen Tugenden als auch sexualpädagogisch relevant bezeichnet wurden, so muß hinzugefügt werden, daß sie für diesen Bereich speziell zu formulieren bzw. zu akzentuieren sind. So sollten die sozialen Tugenden Freundlichkeit, Verträglichkeit und Rücksichtnahme, die in ihrer allgemeinen Formulierung wenig Aufforderungscharakter zu haben scheinen, durch Hinzufügen eines personalen Bezuges in ihrer Aussagekraft bestimmter gemacht und so qualitativ verbessert werden. So sollten etwa die Begriffe "Freundlichkeit" durch "Liebesfähigkeit" und "Rücksichtnahme" durch "Verantwortung" in dem bereits dargelegten Sinn ersetzt werden. Nach unseren vorangegangenen anthropologischen Erörterungen ist durch libidinöse Hinwendung zu einem Partner keineswegs eine Abnahme der allgemeinen Sensibilisierung für den Mitmenschen zu befürchten. Nach der bereits zitierten Aussage von PLACK (1967) über die Bedeutung der exemplarischen Erfahrung fremder Leiblichkeit für die Überwindung des menschlichen Autismus sowie auch nach den Befunden von SPITZ (1960) ist hier eher ein positiver Effekt zu erwarten.

Diese so formulierten sozialen Tugenden bilden allerdings nur einen Faktor der "geschlechtlichen Erzogenheit" (SCARBATH 1969, S. 62). Die altruistische Komponente ist vielmehr zu ergänzen durch einen gesunden Egoismus. Ihn verkörpernde Grundhaltungen wären etwa die Genußfähigkeit und die bereits erwähnte spielerisch-ästhetische Einstellung. Sie aufzubauen, erscheint als legitime Aufgabe der Geschlechtserziehung auch bei Geistigbehinderten, wenn neben der Bindungsfunktion auch die Befriedigungsfunktion

als wesentlich für die menschliche Geschlechtlichkeit erkannt wurde. Zudem ist die Selbstliebe die ursprünglichste Form der Liebe überhaupt (ROUSSEAU 1963), und es ist eine positive Rückwirkung der egoistischen auf die altruistische Grundeinstellung zu vermuten. Darauf weist etwa die Aussage von GERDS (1969) hin, daß zum Einfühlen in die Wünsche des Partners ein Kennen und Bejahen der eigenen gehöre und daß reine Selbstlosigkeit intolerant mache, wie auch die Erkenntnis von ROUSSEAU, wer geliebt werden wolle, müsse sich liebenswürdig machen. PLACK (1967, S. 77) drückt den gleichen Tatbestand negativ aus: "Wer nicht genießt, wird ungenießbar".

5.3. Spezielle Aufgaben der Bildungsinstitutionen im Bereich der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten

Nach diesen bisher vorwiegend allgemeinverbindlichen Erörterungen erscheint es notwendig, bei einigen der angesprochenen Probleme zu konkreteren Aussagen zu kommen; aus den pädagogischen Überlegungen ergeben sich didaktische Folgerungen. Aus der komplexen Frage, wie das für möglich und notwendig erkannte Ziel der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten der Verwirklichung näherzubringen sei, sollen einzelne Teilfragen herausgelöst und eingehender betrachtet werden.

5.3.1. Zur Legitimation der Bildungsinstitutionen als Mitträger der Geschlechtererziehung

Lange Zeit galt Sexualerziehung - wenn überhaupt als notwendig und möglich erkannt - als ausschließliche Domäne

der Familienerziehung. Diese Auffassung, "die die Sexualpädagogik zu einem Privileg des Elternhauses macht und der Schule das Recht abspricht, die Problematik der menschlichen Sexualität in den Kanon ihrer Bildungsangebote aufzunehmen" (FISCHER 1970, S. 4), dürfte noch heute ihre Verfechter haben. Sie wird vor allem begründet mit dem vorgefundenen Intimcharakter der Sexualität, dem nur eine erzieherische Behandlung in einem ebenfalls intimen Erziehungsverhältnis - eben in der Familie - angemessen sei (NASS 1967, S. 34). Selbst die anerkannte und gerade auf diesem Gebiet sichtbare erzieherische Insuffizienz sehr vieler Elternhäuser vermag "die strengen Verfechter eines sexualerzieherischen Familienmonopols" (FISCHER 1970, S. 4) nicht grundsätzlich umzustimmen. Entsprechende Hinweise werden mit der Forderung beantwortet, die Eltern seien durch Beratungen u.ä. für diese ihre ausschließliche Aufgabe zu qualifizieren. Allenfalls ist man bereit, anderen Institutionen eine Nothelferfunktion einzuräumen. So regt HUNGER (1967, S.129f) an, die Aufgabe der Geschlechtererziehung für einige Jahrzehnte den Religionsgemeinschaften zuzuweisen, um sie dann später in die Hände einer neuen, nun vorbereiteten Elterngeneration zurücklegen zu können.

Für den Bereich der Geistigbehindertenpädagogik ließen sich für diese Auffassung noch einige gewichtige Argumente beibringen. So ist die Befürchtung, der außerordentliche Entwicklungsunterschied innerhalb einer Erziehungsgruppe in Sonderkindergarten, Schule für Geistigbehinderte, Tagesbildungsstätte o.ä. könne den Erfolg der Geschlechtererziehung bei einer solchen Gruppe in Frage stellen, durchaus begründet. Ebenso könnte man mit einigem Recht anführen, daß gerade die Eltern geistigbehinderter Kinder zu Genüge ihre erzieherische Initiative bewiesen hätten und daß die meisten von ihnen auch über die notwendigen erzieherischen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügten, so daß sie unschwer auch für diese Aufgabe zu motivieren seien.

Dieser Auffassung aber muß zunächst aus grundsätzlichen pädagogischen Erwägungen widersprochen werden. Nach den bisherigen Darlegungen dieser Arbeit muß die Sexualität als wesentlicher und integrierender Bestandteil der menschlichen Gesamtpersönlichkeit gesehen werden, der sowohl auf andere Bereiche ausstrahlt als auch von ihnen beeinflußt wird und der erzieherischer Beeinflussung bedürftig und zugänglich ist. Wenn aber die Schule als der neben dem Elternhaus wichtigste Träger der intentionalen Erziehung anzusehen ist, so erwachsen ihr daraus Recht und Pflicht zur Erziehung auch in diesem Bereich. Diese Legitimation der Schule wie auch der übrigen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ist primär, d.h. ausschließlich begründet durch den jeweiligen allgemeinen Erziehungsanspruch und nicht durch geschichtliche oder gesellschaftliche Gegebenheiten, wie etwa die erzieherische Unzulänglichkeit vieler Familien. Umgekehrt darf gefolgert werden, daß dieser allgemeine Erziehungsanspruch fragwürdig würde, wenn sich eine Bildungsinstitution wie die Schule freiwillig oder gezwungen sexualpädagogische Abstinenz auferlegen würde.

Wenn nämlich eine Interdependenz der Persönlichkeitsbereiche angenommen werden muß, so ist ein ebenso enger subsidiärer Zusammenhang der entsprechenden Erziehungsbereiche zu vermuten. So müßten etwa Kunst- und Gemütserziehung, sprachliche oder Politische Bildung dort unvollkommen bleiben, wo auf Bemühungen um die Erziehung der Geschlechtlichkeit verzichtet würde. Grundsätzlich ist jede pädagogische Instanz zur Mitträgerschaft an der Geschlechtererziehung legitimiert, dabei sind das Maß und der Grad an Autonomie determiniert durch ihren Anteil an der Gesamterziehung.

Nach dieser prinzipiellen Begründung lassen sich auch einige pragmatische Argumente anführen, die für eine Teilübertragung der sexualpädagogischen Aufgabe an die Bildungs-

institutionen sprechen. Dazu gehört zunächst die bereits angesprochene erzieherische Insuffizienz sehr vieler Familien, die im Bereich der Geschlechtererziehung besonders deutlich werden dürfte. Wenn das Prinzip der Chancengleichheit auch hier gelten soll, ergibt sich daraus die Forderung, einen Teil dieser speziellen Erziehungsaufgabe den öffentlichen Bildungsinstitutionen - hier wäre vor allem an die Schule zu denken - zu übertragen. Zudem dürfte selbst bei jenen Eltern, die ihren Erziehungsauftrag ernst nehmen und auch auf dem Gebiet der sexuellen Erziehung motiviert sind, durchaus nicht immer die dazu unerläßliche Vorbildung vorausgesetzt werden, gehören sie doch einer Generation an, deren eigene Erziehung geschlechtliche Fragen fast völlig aussparte. Wenn weiterhin diese Erziehung als ein kontinuierlicher Ablauf zu denken ist, so sollte ein systematischer Aufbau erkennbar werden. Eine solche lehrplanmäßige Gestaltung der Geschlechtserziehung aber fällt vorwiegend in die Kompetenz der Schule, während die Erziehung im Elternhaus mehr ein situationsgebundenes Geschehen ist. Schließlich ist von der Struktur des Bildungsstoffes her oftmals eine Gruppenerziehung vorzuziehen, weil hier erst die Vielschichtigkeit sexueller Problematik und die Pluralität der Normen sichtbar werden. Wie etwa sollte eine ausschließlich familiäre Sexualerziehung bei einem männlichen Einzelkind einen "existenziellen Bezug" (FLITNER 1960) zu Fragen der weiblichen Monatshygiene herstellen?

Diese für die allgemeine Geschlechtererziehung getroffenen Feststellungen sollten ihre Gültigkeit auch - mit einigen durch deren besondere Situation bedingten Modifikationen - für die Erziehung Geistigbehinderter behalten. Die dagegen bereits vorgebrachten Argumente können durch Gegenbegründungen wenn nicht widerlegt, so doch aufgewogen werden. So ist die als Erschwerung gefürchtete Entwicklungsdiskrepanz innerhalb der Gruppe oder Klasse auch in anderen Unterrichts-

und Erziehungsbereichen gegeben; ihr kann durch äußere oder innere Differenzierung begegnet werden. Ohnehin ist in der kollektiven Erziehung Geistigbehinderter ein höheres Maß an Individualisierung notwendig und üblich als in anderen Schulformen. Dieses Prinzip gilt selbstverständlich auch für die Geschlechtserziehung in der Schule für Geistigbehinderte. Was die besondere Erziehungswilligkeit und -tüchtigkeit der Eltern Geistigbehinderter betrifft, so mag diese zwar tatsächlich gegeben sein, kann aber wohl nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden. Andererseits entspricht diesen gesteigerten Fähigkeiten eine schwierigere erzieherische Aufgabe; wollte man diesen Eltern zusätzlich die geschlechtliche Erziehung voll aufbürden, könnte dies zu einer Überforderung ihres schon anderweitig ausgelasteten Erziehungspotentials führen. Oftmals ist zudem eine engere zeitliche Begrenzung der elterlichen Erziehungsmöglichkeit in Rechnung zu stellen, bedingt durch Ganztagsschule und längere Heim-, Anstalts- oder Klinikaufenthalte, worauf auch STÖCKMANN (1971) in einem ähnlichen Zusammenhang hinweist.

Die hier vorgebrachten Argumente sollen nun aber keineswegs einem umgekehrten Monismus das Wort reden. Die allgemeine wie behindertenspezifische sexualpädagogische Relevanz des Elternhauses kann kaum überschätzt werden, berücksichtigt man, daß die Weichen für die psychosexuelle Entwicklung bereits in den ersten Lebensjahren gestellt werden (BRODERICK 1970) und in dieser Zeit die Eltern zumeist die einzigen Erziehungsträger sind. Die sexualpädagogischen Kompetenzen der Schule und der Familie sind primär begründet in der Bedeutung beider Institutionen als wichtigste Erziehungsträger überhaupt. Dies gilt für die Erziehung Behinderter wie Nichtbehinderter. Sie sind voneinander unabhängig, sollten aber korrespondieren und sich ergänzen. Dabei liegt das Aufgabenschwergewicht der Schule bei der planmäßigen, das der Familie bei der situationsgebundenen Erziehung. Diese hier vorgenommene idealtypische Rollenverteilung darf indessen nicht überinterpretiert werden. Auch elterliche Sexualerziehung sollte eines gewissen systematischen Auf-

baus nicht entraten, auch schulische kann und soll auf gegebene Situationen Bezug nehmen. Notfalls sollte der eine Erziehungsträger bei Versagen des anderen auch kompensatorisch wirken können.

5.3.2. Der zeitliche Aufbau der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten und das Problem der Verfrühung

Durch die Notwendigkeit einer "Integration der sexualpädagogischen Aufgaben in das gesamte Erziehungshandeln" (SCARBATH 1969, S. 96) konnte die Kompetenz von Elternhaus und Schule begründet werden. Im gleichen Zusammenhang wurde deutlich, daß Geschlechtserziehung auch bei Geistigbehinderten teils systematisch aufgebaut, teils situationsgebunden sein sollte. Beide Erkenntnisse können zur Lösung der "Frage nach der zeitlichen Struktur der geschlechtlichen Erziehung" (SCARBATH 1969, S. 79) beitragen.

Wenn in der Vergangenheit von einer Geschlechtserziehung überhaupt gesprochen werden konnte, geschah diese in den meisten Fällen so, daß zu einem bestimmten Zeitpunkt, möglichst verbunden mit einem feierlichen Abschluß der Kindheit (Konfirmation, Schulentlassung o.ä.), den Heranwachsenden entweder vom gleichgeschlechtlichen Elternteil "unter vier Augen" oder in einer Sonderveranstaltung der Schulen oder Kirchen das für notwendig und unschädlich gehaltene Sexualwissen und die Ermahnungen zu einem "moralisch einwandfreien" Lebenswandel schlagartig vermittelt wurden.

Es wurde bereits erwähnt, daß in diesen Erziehungsveranstaltungen, die gemeinhin als "Aufklärung" verstanden wurden, noch Elemente der Initiationsriten früher Stammeskulturen zu finden sind. Wo sie nicht als Verlegenheitslösung, sondern als pädagogisch legitim angesehen wurden, muß ihnen

ein anthropologisches Verständnis der Sexualität zugrundegelegen haben, die in der Kindheit gänzlich fehlt, in der Jugend plötzlich voll erwacht, nennenswerten Beeinflussungen nicht zugänglich, sondern nur dem Gesamt der Persönlichkeit ein- oder besser unterzuordnen ist. Daß dieses Bild spätestens seit FREUD ins Wanken geriet und heute nicht mehr ernsthaft zu diskutieren ist, wurde in dieser Arbeit mehrfach festgestellt. Ebenso indiskutabel sollte die eben geschilderte Form der "punktuellen" (SCARBATH 1969, S. 79) Geschlechtererziehung sein; sie sollte längst zugunsten einer "linearen" aufgegeben worden sein, die im Sinne PFAHLERs (1962) auch als "Geleit" bezeichnet wird. In der Theorie hat sich diese Erkenntnis auch wohl allgemein durchgesetzt (HUNGER 1967, BERNFELD 1964, SCARBATH 1969, BORRMANN 1962), wie weit sie in der Praxis schon verwirklicht ist, müßte untersucht werden. Indessen ist sogar der Wert einer solchen "Aufklärung" als Notbehelf zweifelhaft:

> "Was an unseren Schulen bisher in der Geschlechtererziehung geschieht, ist zumeist pädagogisch völlig unzulänglich oder gar wertlos. Etwa den Klassen vor dem Schulabgang, nach Geschlechtern getrennt, in 2 bis 3 Stündchen eine Art Generalaufklärung überzustülpen, dürfte wenig bis gar nichts nützen oder sogar schädlich sein. Denn was die Kinder hierbei zu bewältigen haben, geht über ihre Kräfte; so schnell kann kein Kind das unerhört Neue verarbeiten und in sein Weltbild einordnen, es ist wie ein Guß kalten Wassers, den es über sich ergehen lassen muß" (BERTUCH 1967, S. 360).

Wenn diese einmalige Aufklärung schon für die Sexualerziehung allgemein als nutzlos oder gar gefährlich bezeichnet wird, so ist sie für Geistigbehinderte ganz gewiß strikt abzulehnen. Bei ihnen müssen jedes erzieherische Bemühen und jeder Unterricht einerseits in sich planvoll strukturiert, d.h. zunächst vorbereitet und dann durch vertiefende Wiederholungen und Übungen untermauert werden, andererseits sich in das Gesamt der Erziehung sinnvoll einfügen.

Durch die behinderungsbedingte Verlangsamung des Erziehungsablaufes wird eine "längere Zeit zur Erziehung" notwendig, weiterhin ist "Stetigkeit des Erziehungsganges" (MÜHL 1971, S. 148 f) zu verlangen. SPECK (1970) fordert für den Unterricht bei Geistigbehinderten "das Strukturieren in kleinsten Schritten, das Operieren in Sinnganzen" (S. 164) und daß "der unterrichtliche Weg... der Stufenfolge der geistigen Entwicklung gemäß verlaufen" muß (S. 162).

Mit diesen Forderungen betritt die Geistigbehindertenpädagogik durchaus kein Neuland. Sie müssen als Unterrichtsprinzipien auch bei Nichtbehinderten gelten; für die Erziehung Geistigbehinderter ist ihr Verbindlichkeitsgrad allerdings ungleich höher. Sie sind mithin auch bei der sexuellen Erziehung Geistigbehinderter, und hier speziell bei der schulischen Wissensvermittlung, unbedingt zu beachten.

> "Die Aufklärung sollte sich weitgehend nach dem jeweiligen geistigen Entwicklungsstand, nach der Aufnahme-, Verarbeitungs- und Speicherungsfähigkeit des Behinderten richten... Eine einmalige Belehrung ist pädagogisch wertlos. Aufklärungsgespräche erfordern häufige Wiederholungen" (STÖCKMANN 1973, S. 95).

Das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit berührt ein anderes zeitlich-didaktisches Problemfeld der geschlechtlichen Erziehung. Es geht um die Frage, wann die kontinuierliche Geschlechtererziehung - damit ist hier vor allem die Vermittlung von Sachwissen gemeint - beginnen solle. Dabei gerät vor allem das Problem der Verfrühung in den Blick:

> "Am häufigsten begegnet in der sexualpädagogischen Literatur und auch im Gespräch mit Lehrern und Eltern die Sorge, eine spezifische Geschlechtserziehung könne das sexuelle Interesse vorzeitig wecken oder die geschlechtlichen Antriebe verstärken. Ein derartiger Verdacht richtet sich besonders gegen die sachliche Information, aber auch gegen Gespräche über Sexualprobleme überhaupt" (SCARBATH 1969, S. 91).

Diese hier angesprochene Sorge, eine zu frühe oder zu weitgehende Unterweisung habe solche Folgen, tauchte ebenfalls in der speziellen Literatur zur Sexualerziehung Geistigbehinderter auf; so warnt STÖCKMANN (1969, 1971) mehrfach vor einer Aufregung durch Aufklärung (s.a. BACH 1971 b, S. 23 ff).

Eine wesentliche Bedeutung wird offensichtlich der kindlichen Phantasie zugeschrieben; "sie erscheint als der Katalysator, der die Umsetzung einer sachlichen Information in sexuelle Reize ermöglicht" (SCARBATH 1969, S. 92).

Wenn auch diese Bedeutung der Phantasie nicht geleugnet werden sollte, so ist doch auch den Argumenten SCARBATHs zu folgen, daß das Kind schon von Anfang an ein sexuelles Wesen sei und daß es auch von außen her schon frühzeitig unkontrolliert mit sexuellen Fakten in Berührung komme. Mithin würde seine Sexualphantasie schon immer gereizt und seine Sexualentwicklung sei auch immer schon stimuliert.

Daß die gleiche Problematik auch beim Geistigbehinderten vorliegt, darf vermutet werden. Es wurde bereits angeführt, daß BACH (1971 b) aus diesem Grunde seine weitgehende Abschirmung von der Außenwelt und eine lückenlose Kontrolle befürwortet; dabei wurde aber auch deutlich, daß ein solches Vorgehen weder möglich noch wünschenswert ist. Wenn aber diese Einflüsse nicht ausgeschaltet werden können und sollen, so gilt es, sie erzieherisch zu verarbeiten. In diesem Sinne kann also eine Verfrühung in der Geschlechtererziehung auch bei Geistigbehinderten nie gegeben sein, wozu auch ein gewisses Maß an Information oder Erklärung gehört. Zugleich mit der Gesamterziehung - dazu gehören auch die ersten Mutter-Kind-Beziehungen (s. SCHALLER 1961) - kann und soll auch mit der geschlechtlichen Erziehung begonnen werden.

Das Verfrühungsproblem bleibt trotzdem bestehen; einzelne sexualpädagogische Bildungsinhalte oder Erziehungsforderungen könnten rein qualitativ so gestaltet sein, daß sie einem bestimmten kindlichen Entwicklungsstand einfach nicht angemessen sind. So wäre es etwa verfrüht, auch einem nichtbehinderten Kinde den Unterschied der Geschlechter in allen anatomisch-physiologischen Einzelheiten darzulegen oder von einem Zweijährigen absolute Sauberkeit zu verlangen. An diesen Beispielen wird zudem deutlich, daß meist die Verfrühungsgefahr nicht durch den Bildungsstoff oder die Erziehungsanforderung an sich (vom Thema her) schon gegeben ist, sondern erst durch die Art ihrer qualitativen und quantitativen Gestaltung durch den Erzieher. In der Tat kann das Kind - ob behindert oder nicht - schon sehr früh lernen, daß Jungen und Männer ein Glied, Mädchen und Frauen eine Scheide haben oder daß es angenehmer ist, in sauberen Windeln zu liegen (s. STÖCKMANN 1973). Weiterhin lassen diese beiden Beispiele erkennen, daß die Verfrühungsgefahr in der Geschlechtererziehung eher dort gegeben ist, wo sie mehr Verhaltensregulierung intendiert als Information. Denn als schädlich und gefährlich ist nicht die Verfrühung als solche anzusehen, sondern die mit ihr verbundene Überforderung. Eine solche aber ist bei der Vermittlung von Sexualwissen auch in der Schule nicht gegeben, solange die Information nicht, wie in vielen anderen Unterrichtsgebieten, mit Leistungsanforderungen etwa im Sinne einer mündlichen oder schriftlichen Reproduktion verbunden ist.

> "Eine etwas verfrühte Belehrung gleitet ohnehin von den Kindern ab und hinterläßt beim Kinde lediglich den sehr wünschenswerten Eindruck, daß der Erzieher bereit ist, mit ihm alles zu besprechen, was es bewegt" (BORRMANN 1962, S. 73).

So wird denn auch mit Recht vielfach in der sexualpädagogischen Literatur auf die größere Gefahr einer "Verspätung" hingewiesen (BORRMANN 1962, BOVET 1961, SEELMANN 1964). Einen weiteren Aspekt des Problems zeigt SCARBATH (1969,

S. 94) noch auf, wenn er fragt, "ob eine Verfrühung nicht auch pädagogisch legitim sein kann".

Wenn die beiden Grundfunktionen der Erziehung Befriedigung der Gegenwart und Vorbereitung auf die Zukunft sind, so ist durch letztere streng genommen immer eine gewisse Verfrühung gegeben. Trotzdem würde die Erziehung sich selbst aufgeben, begäbe sie sich des Anspruchs der Zukunftsvorbereitung: "Das ist ja die Natur der pädagogischen Einwirkung, auf die Zukunft gerichtet zu sein; sowie wir diese Richtung verringern wollten, würden wir die pädagogische Einwirkung als solche aufheben" (SCHLEIERMACHER 1826, S. 48).

Es ist nicht zu leugnen, daß jeder Vorbereitung auf die Zukunft ein Moment der Verfrühung immanent ist, bedeutet sie doch den Versuch, den Educandus über seinen gegenwärtigen Entwicklungsstand hinauszuheben. Ein Gleiches gilt für das dieser Arbeit zugrundegelegte Verständnis des Erziehungsbegriffes als Dispositionsverbesserung. Auch hier verfolgt Erziehung den Zweck, das Niveau des Zöglings im kognitiven, psychomotorischen und sittlichen Bereich anzuheben und muß dazu notwendig immer etwas darüber ansetzen.

In der Geschlechtererziehung wird in einigen Teilbereichen eine solche Verfrühung allgemein als legitim anerkannt und teilweise sogar ausdrücklich gefordert. Beispielsweise hält man es weitgehend für notwendig, vor Eintritt der Pubertät auf Menstruation und Pollution vorzubereiten, hier macht auch die Geistigbehindertenpädagogik keine Ausnahme (BACH 1971 a u. b; SCHILBERTH 1972). Noch offensichtlicher liegt Verfrühung vor, wenn Geschlechtserziehung im Schulalter sich versteht als Vorbereitung auf die Ehe oder-hier wieder vornehmlich bei der Erziehung Geistigbehinderter - auf die Ehelosigkeit (BACH 1971 b, STÖCKMANN 1969). Ganz besonders aber muß Verfrühung pädagogisches Prinzip einer emanzipierenden Sexualerziehung sein, die vor allem zu Entscheidung

und Verantwortung erziehen muß. Können doch Entscheidungsfähigkeit und Verantwortlichkeit nur dort wachsen, wo sie wirklich auch geübt werden können. Das bedeutet: dem Heranwachsenden sind Entscheidungen freizustellen und Verantwortung zu übertragen, für die er eigentlich noch nicht "reif" ist. Er braucht gewissermaßen einen Vertrauensvorschuß, den er bestenfalls nachträglich rechtfertigen kann.

5.3.3. Auswahl des Bildungsgutes

Einem Vorstoß in den i.e.S. didaktischen Bereich der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten stehen einige Schwierigkeiten entgegen; Didaktik i.e.S. soll hier verstanden werden "als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (E. Weniger) bzw. als Theorie der 'Bildungskategorien' (J. Derbolav)" (KLAFKI 1969, Sp. 576). Es geht also um die Frage, welche Bildungsgüter, Unterrichtsthemen oder Lerninhalte an die geistigbehinderten Zöglinge heranzubringen sind, um sie dem Ziel einer geschlechtlichen Erzogenheit im Sinne von Humanisierung und Emanzipation näherzubringen. Dabei ist auch den Erfordernissen Rechnung zu tragen, die sich aus der zeitlichen Struktur der Sexualerziehung ableiten. Diese ergibt sich aus der psychophysischen Entwicklung, die "freilich immer schon von soziokulturellen und pädagogischen Faktoren mitbestimmt ist", des Heranwachsenden einerseits und der "Folge erzieherischer Einwirkungen", die ihn "von der Geburt an begleiten" (SCARBATH 1969, S. 78) andererseits.

Einige der Schwierigkeiten, die dieser Aufgabe einer Lehrplanerstellung für die Geschlechtererziehung Geistigbehinderter entgegenstehen, sind bereits an früherer Stelle erörtert worden. So kann dieser Lehrplan nur sehr bedingt die Ergebnisse der Curriculumforschung einbeziehen, da die nach

ROBINSOHN (1969) dazu notwendigen Grundlagen im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik noch nicht hinreichend erarbeitet sind. In dieser jungen sonderpädagogischen Disziplin konnte bislang nicht einmal ein Consensus über die Grundzüge eines allgemeinen Bildungsplanes erreicht werden, wie etwa durch die Diskussionen über praktische oder motorische Bildbarkeit oder die didaktische Relevanz der Kulturtechniken hinreichend deutlich wird. Die in einigen Bundesländern geltenden Bildungspläne für Geistigbehindertenschulen berücksichtigen das Problem der Geschlechtererziehung nicht oder nur am Rande, in Baden-Württemberg etwa nur im Plan für die Werkstufe (nach SCHILBERTH 1972, S. 246). Dies gilt auch für die "Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte" (1968) der "Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.". Sie erwähnen die Aufgabe der Sexualerziehung nicht, wenn man von der "Monatshygiene" absieht, die hier unter "Körperpflege" aufgeführt wird (S. 18). Die bisherige Literatur zur Geschlechtererziehung Geistigbehinderter enthält verständlicherweise kaum Vorschläge für die Vermittlung von Sexualwissen, da eine solche bei der vorgefundenen negativen Grundtendenz für unnütz oder schädlich gehalten werden muß. Nur in den neueren Beiträgen finden sich einige Hinweise (SCHILBERTH 1972, STÖCKMANN 1973). Diese sind jedoch zu allgemein gehalten oder lassen den einem Bildungsplan gemäßen systematischen Aufbau vermissen.

Eine Sexualerziehung jedoch, die Normalisierung und Emanzipation für den Geistigbehinderten auch im Bereich des Geschlechtlichen anstrebt, wird der Information weder Eigenwert noch Bedeutung für die gesamte Erzogenheit absprechen und ihr im Erziehungsgeschehen den entsprechenden Raum gewähren. Die Vermittlung von Sexualwissen in der Schule für Geistigbehinderte sollte planmäßig aufgebaut werden und das weite Bezugsfeld menschlicher Sexualität erfassen. Daher

kann das Informationsbegehren der Zöglinge nicht Maßstab des Informationsangebotes sein, und der Unterricht "darf sich nicht im Mitteilen von biologischen Tatsachen erschöpfen" (SEELMANN 1964, S. 84).

Der in der vorliegenden Arbeit verfochtene und nunmehr auch amtlich anerkannte Grundsatz, "daß sich das geschlechtliche Verhalten behinderter Kinder nicht grundsätzlich von dem nichtbehinderter unterscheidet" (Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen - Runderlaß vom 3. Mai 1974), steckt den Rahmen für die schulische Geschlechtererziehung Geistigbehinderter in der Weise ab, daß sie sich von der Sexualerziehung bei Nicht-, Anders- oder Leichtbehinderten nicht prinzipiell unterscheiden kann - weder im Gesamt noch in Teilbereichen, etwa im Bildungsgut. Der genannte Erlaß verzichtet auf eine Darstellung der Lernziele und -inhalte, da eine solche bereits in den vorher erschienenen Richtlinien, Lehrplänen oder Unterrichtsempfehlungen für die einzelnen Schulformen vorgenommen wurde. Allerdings liegt im Land Nordrhein-Westfalen für die Schule für Geistigbehinderte vorläufig nichts Entsprechendes vor, da die für sie gültigen Richtlinien (1973) bei ihren didaktischen Hinweisen besonders im Bereich der Sexualerziehung auf sehr hohem Abstraktionsniveau stehen. Ein Unterrichtsplan für die Geschlechtererziehung in dieser Schule müßte mithin erstmalig erstellt werden, da auch bereits bestehende Bildungspläne anderer Bundesländer diesem Erziehungsbereich nicht genügend Rechnung tragen. Dabei sollten einige - im folgenden noch auszuführende - Aspekte berücksichtigt werden.

So sollte das Bildungsgut der Sexualerziehung Geistigbehinderter in etwa die gleiche "Bandbreite" einnehmen wie in anderen Schulformen. Da Geschlechtererziehung Behinderter und Nichtbehinderter keine grundsätzlichen Unterschiede aufweisen soll, müßte auch in etwa das gleiche Unterrichtsan-

gebot bereitgehalten werden. Die Auswahl der Lernziele und -inhalte für die Sexualerziehung Geistigbehinderter sollte also wie in anderen Schulformen an den "Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen" der KMK vom 3.10. 1968 orientiert sein.

Auch aus anderen Gründen empfiehlt es sich, in der Schule für Geistigbehinderte thematisch ungefähr den gleichen Wissensstoff anzubieten wie bei Nicht- oder Leichterbehinderten. Bei ihrer sehr heterogenen Schülerschaft (BERNART 1970, SCHILBERTH 1972) muß davon ausgegangen werden, daß es sich bei einem Teil ihrer Zöglinge um solche handelt, die mit den Mitteln der Schule für Lernbehinderte nicht ausreichend gefördert werden konnten, ohne aber alle Merkmale geistiger Behinderung aufzuweisen. Diese Kinder und Jugendlichen werden im späteren Erwachsenenleben mit ähnlichen Situationen konfrontiert werden, wie sie für einen Teil der Lernbehinderten identifiziert werden konnten (ROHR 1972). Dazu aber sollten sie in etwa auch die gleichen Qualifikationen erwerben können. Dies aber sollte auch dem Gros der geistigbehinderten Zöglinge ermöglicht werden, um das allgemeine Lernziel Emanzipation nicht zu gefährden. Bei ihnen sind die späteren Situationen noch nicht eindeutig festzustellen, diese könnten aber durch nichterworbene Qualifikationen negativ vordeterminiert werden.

Es ist daher vertretbar, den Umfang des Unterrichtsangebotes für die Geschlechtserziehung Geistigbehinderter an dem in den "Empfehlungen" der KMK (1968) angegebenen Rahmen auszurichten, da zudem die einschließlich Werkstufe längere Schulpflichtzeit der Geistigbehinderten eine zeitliche Streckung eines solchen Bildungsplanes erlaubt. Bei einer durch diese Streckung bedingten Neueinteilung des Stoffplanes auf die einzelnen Stufen der Schule für Geistigbehinderte müßte geprüft werden, welche Lerninhalte für spätere Stufen zurückgestellt werden könnten. Kriterium dafür sollte nicht so sehr der angenommene Schwierigkeitsgrad der Lern-

inhalte sein, sondern vielmehr ihre Relevanz für die Gegenwart oder die Zukunft der Zöglinge. Zunächst zurückzustellen wären somit Inhalte, die mehr der Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene dienen als der unmittelbaren Lebensbewältigung der Heranwachsenden.

Andererseits kann die Forderung nach dem gleichen thematischen Rahmen des Unterrichtsangebots nicht bedeuten, daß geistigbehinderte Kinder und Jugendliche ein ähnlich reichhaltiges und detailliertes Sexualwissen erwerben sollten, wie es in den Lehrplänen für andere Schulformen vorgesehen ist. Solches verbietet sich schon durch die deutliche intellektuelle Minderbegabung dieser Behinderten. Davon abgesehen wäre es zusätzlich erschwert, weil in der Schule für Geistigbehinderte in den Unterrichtsfächern, denen ein enger subsidiärer Zusammenhang mit dem Aufbau eines reichhaltigen Sexualwissens zugesprochen werden kann, etwa Biologie (HUNGER 1967), ein spezieller Unterricht ebenfalls nicht erteilt wird.

So müßten im Bereich der Feinlernziele, wie sie in den Lehrplänen für andere Schulformen reichlich angeboten werden, für die sexuelle Unterweisung bei Geistigbehinderten größere Abstriche gemacht werden. Das kann wohl ohne Bedenken geschehen, denn zur Erreichung des allgemeinen Lernziels einer humanisierenden und emanzipierenden Geschlechtererziehung sind detaillierte anatomisch-physiologische Kenntnisse über den Genitalbereich oder über die hormonelle Steuerung biosexueller Vorgänge von geringer Bedeutung. Dies dürfte auch für andere allgemeinbildende Schulen gelten.

Die Stoffauswahl für die sexuelle Unterweisung jeder dieser Schulformen kann unter dem formalen Grundsatz erstellt werden, daß der gleiche Wissenserwerb, den man dem Schüler über andere biologische Vorgänge und ihre Organe - hier sei als Beispiel der Komplex Ernährung und Verdauung genannt -

zutraut und zumutet, auch für den Genitalbereich als angemessen gelten kann. Beide Bereiche können und müssen in jeder Schulform Gegenstand unterrichtlicher Behandlung sein, bei beiden wird man sich nicht auf die Vermittlung rein biologischen Fachwissens beschränken, sondern auch andere Lebensbereiche anklingen lassen, Ausmaß und Detailliertheit der gegebenen Informationen wie auch die Art ihrer Vermittlung können dagegen von einer Schulform zur anderen stark variieren. Sie haben sich zu orientieren am Gesamtbildungsauftrag der jeweiligen Institution und an Alter, Entwicklungsstand und Auffassungsvermögen ihrer Schüler.

5.3.3.1. Behinderungsspezifische Relevanz einzelner Lernziele

Es bleibt noch die Frage nach behinderungsspezifischen Lernzielen und -inhalten zu prüfen, d.h. welche Elemente des Lehrplans besonders geeignet scheinen, Geistigbehinderte für die Bewältigung der für sie als typisch identifizierten Situationen zu qualifizieren. Überlegungen dazu müssen notwendig spekulativer Art sein, da eine solche Identifizierung bisher nicht geschah und auch für die nahe Zukunft nicht zu erwarten ist. Gleichwohl aber sind solche Überlegungen für die Erstellung eines Lehrplans der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten notwendig und legitim, denn wenn ein solcher erstmalig zu erstellen ist, ist sein Versuchscharakter offenkundig.

Die in den "Empfehlungen" der KMK (1968) angesprochenen Themenkreise oder Groblernziele kognitiver Art (Unterschied der Geschlechter, Grundtatsachen der Fortpflanzung, Veränderungen während der Pubertät, Gefahren durch "Kinderfreunde", geschlechtliche Probleme der Heranwachsenden, soziale und rechtliche Grundlagen des Geschlechts- und Familien-

lebens, sozialethische Probleme der menschlichen Sexualität, strafrechtliche Bestimmungen zum Schutz der Jugend und über sexuelle Vergehen) sind von allgemeiner Relevanz, d.h. sie gehören in den Lehrplan jeder Schulform. Ebenso allgemeingültig ist die Forderung, daß die einzelnen Themenbereiche nicht nach einer einmaligen unterrichtlichen Behandlung als abgeschlossen gelten dürfen, sondern innerhalb der gesamten schulischen Laufbahn des einzelnen Heranwachsenden mehrmals vertiefend und erweiternd aufzugreifen sind.

Besonderungen des Planes für die Schule für Geistigbehinderte werden erst erkennbar in der unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Themenkreise und in der andersartigen Differenzierung der in ihnen enthaltenen Feinlernziele.

Sollte beispielsweise die Annahme begründet sein, geistigbehinderte Kinder seien im höheren Maße den Gefahren durch Triebtäter ausgesetzt als andere, dann müßte dem Themenkreis "Kinderfreunde" ein breiterer Raum im Unterrichtsgeschehen eingeräumt werden als in anderen Schulen. Dabei wäre eine stärkere und andersartige Ausdifferenzierung des Wissensstoffs in Feinlernziele geboten. So würde es denn müßig erscheinen, hier genauere Kenntnisse über Bezeichnungen und Wesensmerkmale von abweichenden Formen menschlichen Sexualverhaltens mit (oder ohne)kriminologischer Relevanz vermitteln zu wollen. Andererseits aber sollten ggf. ganze Unterrichtseinheiten solchen Fragen gewidmet werden, die auf tatsächlich mögliche Situationen anspielen, etwa: Wie verhalte ich mich, wenn ein Mann auf dem Spielplatz mich bittet mitzukommen und mir Bonbons verspricht? Hier müßten also die verschiedenen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme und der Abwehr konkret durchgespielt werden, was möglicherweise bei anderen Kindern weniger ausführlich geschehen könnte.

Ebenso müßte dem Großthema "Veränderungen während der Pubertät" besondere Relevanz für die Geschlechtererziehung bei

Geistigbehinderten zugesprochen werden. Wenn es nämlich zutrifft, daß diese Kinder den psychophysischen Veränderungen während der Reifezeit noch rat- und hilfloser gegenüberstehen als andere Heranwachsende, was sowohl Primär- (HARDTMANN 1971) als auch Sekundärfolge (STÖCKMANN 1971) der Behinderung sein kann, dann muß überlegt werden, welche Lerninhalte diese Problematik lindern helfen könnten. Solche Hilfe dürfte für Behinderte kaum durch genauere Kenntnisse der Nebenhoden oder des Eibläschensprunges erwachsen, selbst wenn sie nachhaltig zu vermitteln wären, sondern durch gefestigtes Wissen darum, daß etwa die Ausflüsse bei Menstruation und Pollution keineswegs Krankheitssymptome, sondern Anzeichen für das Erwachsenwerden sind, daß umgekehrt aber auch ihr - gerade bei diesen Behinderten nicht seltenes - verspätetes Eintreten oder völliges Ausbleiben keineswegs auch eine Minderung des Persönlichkeitswertes bedeuten müssen.

Zur behinderungsspezifischen Berücksichtigung dieses Themenbereichs im Lehrplan kann auch die Beschränkung auf die wesentlichen, meist evidenten Geschlechtsmerkmale und -vorgänge gerechnet werden, wobei das Schwergewicht der unterrichtlichen Planung auf ihre einwandfreie, meist wertneutrale Verbalisierung zielen sollte. Weiterhin gehört dazu eine ausführliche unterrichtliche Behandlung des Problems der Intimhygiene für Mädchen u n d Jungen. Hier genügt - vielleicht im Gegensatz zu anderen Schulformen - eine pauschale Belehrung keineswegs, sondern die Aufgliederung in Feinlernziele müßte wesentlich weiter gehen, etwa bei Mädchen bis zu solchen Fragen: Welche Mittel zur Monatshygiene gibt es? Wo erhält man sie? Wie werden sie aufbewahrt? Wie werden sie verwandt? Wie werden sie nach Gebrauch beseitigt?

Diese Konkretisierung einiger Beispielthemen zeigte, daß sexuelle Unterweisung auch Lernziele aus dem psychomotorischen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und dem emotional-ästhetischen Bereich (Einstellungen und Wertschätzungen) verwirklichen sollte, wenn diesen spezielle sexualpädago-

gische Relevanz zuerkannt werden muß. Dies gilt im erhöhten Maße für den Unterricht bei Geistigbehinderten. Grundsätzlich aber sind Lernziele aus diesen Bereichen der Kompetenz der Allgemeinerziehung zuzuweisen. Didaktische Überlegungen i.e.S. haben auch in der Geschlechtererziehung bei Geistigbehinderten ihr Hauptgewicht auf die Wissensvermittlung zu legen. Sie sollten folgende Grundsätze berücksichtigen:

a) Die Geschlechtererziehung Behinderter unterscheidet sich nicht grundlegend von der Nichtbehinderter. Wie in der Zielsetzung kann sie sich auch in der Auswahl des Bildungsstoffes an dieser weitgehend orientieren. Dies gilt vorwiegend für den Bereich der Groblernziele.

b) Da Geistigbehinderte nicht so schnell und so viel lernen können wie andere Schüler, muß der für notwendig gehaltene Wissensstoff in einfacher, aber sachlich richtiger Weise vermittelt werden. Im Bereich der Feinlernziele muß daher eine sorgfältige Auswahl und Einschränkung vorgenommen werden.

c) Da Geistigbehinderte für z.T. andere Lebenssituationen zu qualifizieren sind als andere Zöglinge, sind Auswahl und Anordnung der einzelnen Lerninhalte unter dem Gesichtspunkt ihrer behindertenspezifischen Relevanz vorzunehmen.

Unter Berücksichtigung dieser Grundsätze soll im folgenden versucht werden, einen solchen Lehrplan zu erstellen. Daß es sich nicht um ein Curriculum im strengen Wortsinn handeln kann, wurde bereits begründet. Dennoch erscheint es geboten, ihn am Standard heutiger Curricula zu orientieren.

5.3.3.2. Vorschlag für einen curriculumorientierten Lehrplan der Geschlechtererziehung in der Schule für Geistigbehinderte

Soll dieser Lehrplan den genannten Ansprüchen gerecht werden, so hat er sich auf tatsächliche und mögliche, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu beziehen. Seine Elemente (Lernziele und -inhalte) müssen geeignet erscheinen, die Lernenden für die Meisterung dieser Situationen zu qualifizieren. Ferner hat er Angaben über Möglichkeiten der Vermittlung des Lernstoffes (Lernmethoden), der Überprüfung des Lernerfolges (Lernkontrolle), beides zusammengefaßt unter dem Begriff Unterrichtsstrategien, und der Einbettung in den Gesamtlehrplan dieser Schulform (Lernverbindungen) zu beinhalten. Diesen Kriterien soll der nachfolgend zu entwickelnde Plan Rechnung tragen. Dabei muß vorweg klargestellt werden, daß seine Grundlage keineswegs empirisch abgesichert, sondern mehr hypothetischer Art ist, denn es wird davon ausgegangen, daß die Lebenssituationen der Geistigbehinderten denen in Abschnitt 5.2.1. dieser Arbeit geschilderten entsprechen, obwohl es sich bei letzteren überwiegend um Desiderate und nicht um tatsächliche Gegebenheiten handelt. Trotzdem erscheint ein solches Vorgehen begründet, denn es wurde bereits ausgeführt, daß

- die späteren Lebenssituationen der heutigen geistigbehinderten Schüler kaum exakt zu ermitteln sind, die genannten Desiderate mithin auch durchaus künftige Realitäten sein könnten,

- die tatsächlichen Situationen der gegenwärtig erwachsenen Geistigbehinderten, von denen die bisherigen Erziehungsvorschläge - meist unbewußt - ausgingen, dem Standard des heute Möglichen und als wünschenswert Erscheinenden keineswegs entsprechen,

ein curriculumorientierter Lehrplan nicht ausschließlich dem status quo verpflichtet sein kann, sondern, will er emanzipatorisch wirken, diesen weitgehend zu überwinden trachten muß, d.h. er sollte auf die inneren Voraussetzungen von Situationen hinarbeiten, deren äußere erst noch zu schaffen sind.

Der nachfolgende Plan enthält Lernziele des (a) kognitiven, des (b) psychomotorischen und des (c) emotional-ästhetischen Bereichs, die entsprechend gekennzeichnet sind. Die Reihenfolge ist nicht chronologisch, sondern nach sachlichen Zusammenhängen (Groblernzielen) geordnet. Die jeweiligen Lernziele und -inhalte sind in den Teilplänen für die einzelnen Schulstufen nur einmal aufgeführt, im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen der jeweiligen Stufe jedoch mehrfach erweiternd und vertiefend aufzugreifen. Im Lehrplan werden sie in ihrer jeweiligen Endausprägung dargestellt, als Ziele also, die ein Schüler in etwa vor dem Übertritt in die je höhere Stufe erreicht haben sollte.

5.3.3.2.1. Lehrplanrelevante Fragen zur inneren und äußeren Differenzierung

Der Plan sucht ferner der Tatsache Rechnung zu tragen, daß gerade die Schule für Geistigbehinderte eine sehr heterogene Schülerschaft aufweist, innerhalb der einzelnen Stufen mithin größere Unterschiede in intellektueller Leistungsfähigkeit und Gesamtentwicklungsstand der Zöglinge zu erwarten sind als in anderen Schulformen. Gleichwohl folgt er nicht dem Vorschlag BERNARTs (1970), geistigbehinderte Kinder möglichst in zwei nach Intelligenz oder erreichbarem Entwicklungsalter zu trennenden Zügen zu unterrichten.

Dem wohl nicht zu bestreitenden Vorteil der zu erwartenden größeren unterrichtlichen Effizienz einer solchen äußeren Differenzierung stehen schwerwiegende Nachteile gegenüber. So besteht zunächst die Gefahr, daß der Zug für die schwächeren Schüler zu einer Sub-Sonderschule gerät, in der jene bedenklichen Randerscheinungen, wie etwa Diskriminierung und lebenslange Abstempelung der Zöglinge, mit denen das Hilfsschulwesen seit seinen Anfängen belastet ist (KLAUER 1967), in stärkster Ausprägung wiederkehren.

Bei äußerer Differenzierung wird mehr der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit innerhalb einer Gruppe Rechnung getragen, weniger aber dem häufig ebenso unregelmäßigen Begabungs- oder Lernfähigkeitsprofil des einzelnen Behinderten: wer dem schwächeren Zug zugeordnet wurde, nimmt durchweg an den Kursen mit geringeren Anforderungen teil, selbst wenn er in einigen Lernbereichen einem höheren Leistungsanspruch gerecht werden könnte.

Von Nachteil dürfte ebenfalls eine zu befürchtende geringe Durchlässigkeit eines solchen Systems sein: wer einmal dem Zug der schwächeren Schüler zugeordnet worden ist, hat nur geringe Chancen, in den leistungsstärkeren Zug "aufzusteigen", selbst dann, wenn die Gründe, die zu dieser Einweisung führten, nicht mehr gegeben sind. Haupthindernis einer solchen Rückführung dürfte die sich zwangsläufig entwickelnde Unterschiedlichkeit der jeweiligen Lehrpläne dieser Züge sein; Schüler, die ihrer Leistungsfähigkeit nach den Anforderungen des je "höheren" Zuges möglicherweise gewachsen wären, würden im Falle eines Überwechselns nach dort mit dem Handicap eines Rückstandes in den bisher behandelten Lerninhalten beginnen müssen, was die Prognose für den Erfolg eines solchen Wechsels nicht eben günstig beeinflussen dürfte. Die bisher etwa bei der Rückführung Lernbehinderter in die Grund- und Hauptschulen gewonnenen Erfahrungen, die für unsere Fragestellung freilich nicht überinterpretiert werden dürfen, lassen immerhin entsprechende Rückschlüsse zu.

Ein weiteres Hindernis wird vielfach in der Einstellung der betreffenden Zöglinge selbst zu suchen sein; bisherige Erfolgserlebnisse, Vertrautheit mit der jetzigen räumlichen und personellen Umgebung, die Annehmlichkeiten geringerer Leistungsanforderungen und Furcht vor neuerlichem Versagen dürften die Faktoren sein, die den Wunsch des Behinderten nach einem Wechsel, dessen Vorteile ihm kaum evident zu machen sind, in engen Grenzen halten, zumal Erfolgs- und Aufstiegsstreben - hochentwickelt beim Gros unserer übrigen Gesellschaft - bei ihm wohl nicht im gleichen Maße vorausgesetzt werden dürfen.

Daher sollte in der Schule für Geistigbehinderte der inneren Differenzierung oder der Individualisierung des Unterrichts der Vorzug gegeben werden und bei der Zusammenstellung der einzelnen Lerngruppen nicht die Kriterien Leistungsfähigkeit und Entwicklungsstand vorrangig gelten. Auch hier sollte man "jene belebende Spannung, die vom Begabungs- und Leistungsgefälle einer Klasse normalerweise erzeugt wird" (HEESE 1969, Sp. 640), für den Unterricht zu nutzen suchen. Vor allem als Lernfeld für soziales Verhalten sind von der heterogenen Gruppe die stärkeren Impulse zu erwarten. Dem Recht des einzelnen behinderten Kindes auf die ihm angemessene individuelle Förderung kann dabei genügt werden, bietet doch gerade die Schule für Geistigbehinderte mit ihrer vergleichsweise günstigen Lehrer-Schüler-Relation ("Änderungen der Richtlinien zur Errechnung der Lehrerstellen..." 1975) hier genügend Möglichkeiten.

5.3.3.2.2. Klassifizierung der Schülerschaft und ihre didaktischen Konsequenzen

Es wird also von der Erwartung ausgegangen, daß in den meisten Erziehungsgruppen die Kinder und Jugendlichen nach

Art und Ausmaß ihrer Behinderung etwa in drei Untergruppen aufzuteilen sind. Dabei muß wieder auf die idealtypische Vereinfachung dieser Einteilung hingewiesen werden, ihre Anwendung auf die konkrete Erziehungssituation bedarf entsprechender Modifikationen. Mit dieser Einschränkung gelangen wir zu folgender Einteilung der Schülerschaft der Schule für Geistigbehinderte:

a) Schwerbehinderte, die zwar noch im Gruppenverband gefördert werden können, infolge der Schwere ihrer Behinderung jedoch kaum über die Anfangsgründe der Schulfertigkeiten hinausgelangen werden. Die Mehrzahl von ihnen wird nicht willens oder in der Lage sein, später sexuelle Kontakte oder Partnerschaften aufzunehmen. Ebenso werden viele von ihnen einer lebenslangen intensiven pflegerischen Betreuung nicht entraten können, so daß sie als Erwachsene kaum in einem offenen Wohnheim untergebracht werden können. Auch bei ihnen ist die humane Gestaltung der Geschlechtlichkeit oberstes Lernziel, auch ihre Sexualerziehung darf sich nicht im Negativen erschöpfen. Für Themen aus dem sozio-sexuellen Problemkreis werden sie allerdings kaum aufzuschließen sein, diese können mithin weitgehend ausgespart oder allenfalls in sehr vereinfachter Form dargeboten werden. Letzteres gilt etwa für die unterrichtliche Behandlung von Themen aus dem Familienbereich oder aus dem Bereich "Triebtäter und Verführer".

b) Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung mittleren Ausmaßes: Sie stellen das Gros der Schülerschaft, ihre Leistungs- und Lernfähigkeit dürfte dem Gruppendurchschnitt entsprechen, daher werden sich Planung und Durchführung des Unterrichts weitgehend an ihnen orientieren. Bei ihnen darf eine gewisse Aufgeschlossenheit

für Sachthemen und, vom Ende der Mittelstufe ab, auch eine hinreichende Verfügbarkeit der Schulfertigkeiten vorausgesetzt werden. Ihr Leben als Erwachsene wird voraussichtlich bestimmt sein von der Werkstatt für Behinderte und dem offenen Wohnheim. Sie also sind als die eigentliche "Zielgruppe" unserer vorangegangenen Überlegungen anzusehen, denn obwohl sie in weitgehender "sozietärer Abhängigkeit" (SPECK 1970, S. 71) verbleiben werden, sollte ihnen zur Selbstbestimmung und -gestaltung weiter Bereiche ihres Privatlebens und damit zur Selbstentfaltung verholfen werden, d.h. auch zu Möglichkeiten sexueller Partnerschaft, denn "das Recht auf Selbstentfaltung als Mensch bedeutet ja konkret: das Recht auf Selbstentfaltung als Mann oder Frau und auf den Beistand, der dazu notwendig ist" (SPORKEN 1974, S. 157). Für diesen Personenkreis sind verschiedene Formen sexueller Partnerschaft bis hin zur Eheschließung, ebenso aber auch die Möglichkeit späteren Alleinbleibens, in Betracht zu ziehen.

c) Schüler, die wegen geringerer Intelligenzmängel in Verbindung mit schwerer sozio-kultureller Deprivation in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden konnten. In ihrer gegenwärtigen Situation ist die Schule für Lernbehinderte Auffangbecken für alle Versager der Grund- und Hauptschulen, obwohl dies amtlicherseits als nicht wünschenswert erkannt wurde ("Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen" 1973, S. 3 f). Sie muß sich daher in ihren Anforderungen an diesen Schulformen orientieren. Damit kann zwar das Gros ihrer Schüler höhere Qualifikationen erwerben als bisher, andererseits aber kann sie damit ihrem eigentlichen Bildungsauftrag nicht mehr voll gerecht werden. Folglich wird sie einen Teil ihrer schwächeren Schüler der Schule für Geistigbehinderte überweisen müssen. Es würde eines neuerlichen "Strukturwandels" (HOFMANN 1961, S. 673) nicht nur der Schule für Lernbehinderte bedürfen, um diesen Mechanismus zu unterbinden, denn solange "eine ge-

steigerte Integrationsbereitschaft der allgemeinen Schule für ihre 'Grenzfälle'" ("Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen" 1973, S. 4) nicht gegeben ist, wird diese auch der Schule für Lernbehinderte nicht immer möglich sein. Es muß also vorläufig davon ausgegangen werden, einen Teil ihrer Grenzfälle in der Schule für Geistigbehinderte zu finden. Für sie werden zumeist jene Situationen zutreffen, die ROHR (1972) für "lernbehinderte Schüler der Unterschicht" identifizieren konnte. Diese Kinder sind insgesamt selbständiger als die tatsächlich geistigbehinderten, folglich auch weniger behütet und den Gefahren, die durch Triebtäter und Verführer drohen, mehr ausgesetzt. Ihre Pubertät wird weniger störungsfrei verlaufen, und als Erwachsene müssen sie ihren Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft finden und ihr Privatleben in weitgehender Eigenverantwortung gestalten. Wahrscheinlich werden sie später die Entscheidungen über Eheschließung und Nachkommenschaft selbst zu treffen haben. Vorwiegend ihretwegen sind also Themen wie Empfängnisverhütung, Familienplanung, Säuglingspflege u.ä. in den Katalog der Lerninhalte aufzunehmen. Insgesamt muß für die im geringeren Maße Behinderten (zu denen auch ein Teil der unter b genannten Schüler zu rechnen sein wird) vor allem in den oberen Schulstufen, entsprechend der größeren Vielfalt ihrer späteren möglichen Lebenssituationen, ein differenziertes Angebot an Lerninhalten mehr propädeutischen Charakters bereitgehalten werden. Lernziele, die vorwiegend für diese Gruppe in Betracht kommen, sind im Plan besonders (+) gekennzeichnet.

5.3.3.2.3. Lehrplan für die Geschlechtererziehung in der Schule für Geistigbehinderte

5.3.3.2.3.1. Plan für die Unterstufe

Groblernziele:

I. Unterschied der Geschlechter

II. Grundtatsachen der Mutterschaft

III. "Kinderfreunde"

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
I.	MÄNNER UND FRAUEN UNTERSCHEIDEN SICH HINSICHTLICH		
1a)	Aussehen	Unterrichtsgespräch Demonstration an Bildern bekleideter Personen K.: Bilder nach Geschlecht und Alter ordnen Verbal: "Das ist ein junger Mann." "Das ist eine alte Frau. Sie trägt ein Kleid."	Spracherziehung Lebenspraktischer Unterricht: Kleidungsstükke a) kennen und benennen b) an- und ablegen, pflegen können c) Wert legen auf hübsche, ordentliche Kleidung
2a)	Stimme	Unterrichtsgespräch über eigene Erfahrungen Demonstration männlicher und weiblicher Stimmen auf Tonträger K.: Stimmen auf Tonträger sicher erkennen	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
		Verbal: "Da spricht ein Mann." Männliche und weibliche Stimmen nachahmen	
3a)	beruflicher und häuslicher Tätigkeit "Typische" häusliche Tätigkeiten des Vaters und der Mutter +Der Vater kann auch "Frauenarbeit" im Haushalt übernehmen "Typische" Männer- und Frauenberufe +Frauen bewähren sich auch in Männerberufen	Unterrichtsgespräch Nennen von Beispielen K.: Berufe und Tätigkeiten nennen und zuordnen	Musisch-rhythmische Erziehung: Nachahmen von Tätigkeiten
4a)	Körperbau Männer sind meist kräftiger, Frauen meist zarter gebaut Männer haben ein Glied, Frauen haben eine Scheide und einen Busen	Unterrichtsgespräch Demonstration an Bildern unbekleideter Personen K.: Die Geschlechtsteile an Bildern zeigen und benennen	Sachbegegnung: Die Körperteile
5a)	Jungen und Mädchen in unserem Alter unterscheiden sich noch nicht so sehr, aber auch sie haben ein Glied bzw. eine Scheide	Bildbetrachtung Ggf. Bilder von derselben Person in verschiedenen Altersstufen K.: Bilder nach dem Alter richtig einordnen	
b)	Intimhygiene selbst vornehmen	Einzelanweisung	
+c)	Jungen sind durch ihr Glied nicht bevorzugt, Mädchen sind nicht benachteiligt	Anhand von Beispielen und Eigenerfahrungen gleiche Aufgabentüchtigkeit auf allen Gebieten herausstellen	"Typische" Jungen- und Mädchenspiele wechselseitig erlernen
6a)	Jungen werden Männer, Mädchen werden Frauen. +Ggf. schon hier Vorbereitung auf Menstruation und Pollution, s. Plan Mittelstufe	Vortrag und Gespräch	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
II.	JEDES KIND HAT EINE MUTTER		
1a)	Das Kind wächst im Leib der Mutter heran		
2a)	Bei der Geburt kommt es durch die Scheide zwischen den Schenkeln heraus	Vortrag, Bildbetrachtung	
+3a)	Das geschieht nur, wenn vorher der Vater mit seinem Glied den Samen in die Scheide gegeben hat	Lehrervortrag	
4a)	Der Säugling wird von der Mutter genährt und gepflegt	Vortrag, evtl. Filmvorführungen	
c)	Dankbarkeit und Liebe zur Mutter	Erzählungen, Gespräch	
III.	TRIEBTÄTER UND VERFÜHRER		
1a)	Wer ist ein wirklicher Freund der Kinder? Eltern, Lehr- und Pflegepersonal der Schule, Arzt, Polizist, Busfahrer und die meisten übrigen Erwachsenen	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Rollenspiele K.: Auf Fragen einige der Lernziele wiedergeben	
2a)	Kennen der besonders gefährlichen Örtlichkeiten	Unterrichtsgänge	
3a)	Welche Gefahren drohen durch falsche Kinderfreunde?		
+4a)	Es sind kranke Menschen, die u.U. aber sehr gefährlich werden können		
5a)	Wie nähern sie sich den Kindern?	Rollenspiele	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	Auf dem Spielplatz, öffentlichen Toiletten, einsamen Spazierwegen Sie bieten den Kindern Geschenke an, Süßigkeiten, Geld, Spielzeug o.ä. Sie fragen nach dem Weg, lassen ihn sich zeigen Sie versuchen, ein Kind allein von den anderen wegzulocken	Rollenspiele	
6a)	Wie kann man sich vor solchen Menschen schützen? Von Fremden nichts annehmen Körperliche Berührungen möglichst vermeiden Auf keinen Fall allein mit einem Fremden gehen Sich allein möglichst nicht an einsamen Orten aufhalten Sich an einen bekannten Erwachsenen oder an die Polizei wenden	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Rollenspiele K.: Im freien Rollenspiel oder in gestellten Situationen die gewünschten Verhaltensweisen spontan zeigen	
1c)	Aufbau einer freundlich-kritischen Distanzhaltung gegenüber Fremden	Verhaltenstraining	
2c)	Von Formen der körperlichen Kommunikation mehr zur verbalen übergehen	Insgesamt sollte dieser Themenkomplex sehr behutsam abgehandelt werden, um nicht die allgemeine Vertrauensbasis zu zerstören	

5.3.3.2.3.2. Plan für die Mittelstufe

Groblernziele:

I. Körperliche und seelische Veränderungen während der Pubertät

II. Zeugung, Schwangerschaft und Geburt

III. Die Familie

IV. Kinderfreunde und Verführer

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
I.	VOM MÄDCHEN ZUR FRAU, VOM JUNGEN ZUM MANN		
1a)	Einfache Information über Menstruationsvorgänge Kein krankhafter Vorgang, sondern ein Zeichen des Erwachsenwerdens Begriffe: Regel, Periode, "Tage"	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	
+2a)	Kennenlernen der inneren weiblichen Geschlechtsorgane und ihrer Funktion in einfacher Form Begriffe: Eizelle, Eileiter, Gebärmutter, Scheide	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Vereinfachte Schaubilder	
+3a)	Kennenlernen auch der sekundären Geschlechtsmerkmale Begriffe: Schamhaare, Busen	K.: Organe auf Schemazeichnungen richtig benennen können	
+4a)	Wissen, daß mit Einsetzen der Menarche biologisch eine Schwangerschaft möglich ist	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Bilder	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
5a)	Wissen, wie(und wo) man die Utensilien der Monatshygiene erhält, verwendet und beseitigt	teils Gespräch im Klassenverband, teils Einzelanweisung	
b)	Selbständiges Durchführen der Monatshygiene	Einzelanweisung und -training durch das weibliche Lehrpersonal K.: Unbefangenheit gegenüber den Menstruationsvorgängen	
c)	Abbau von Angst- und Ekelgefühlen Natürlicher Vorgang: "Ich werde jetzt erwachsen"	Einzel- und Gruppengespräche Im Gesamtverhalten der Erzieher sollte zum Ausdruck kommen, daß die Behinderten dieser Altersgruppe nicht mehr als reine Kinder betrachtet werden +K.: Stufenweises Ablegen kindlicher Verhaltensweisen	
6a)	Information über Pollutionsvorgänge Begriffe: Gliedversteifung, Samen(Samenflüssigkeit), Samenerguß, Hoden, +Samenleiter, +Harnröhre	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Veranschaulichung an Schemabildern K.: Begriffe richtig verwenden können	Sachunterricht Andere Körperorgane und ihre Funktionen
+7a)	Die Samenzellen bewirken die Befruchtung der Eizelle		
8a)	Der Erguß ist nicht krankhaft, sondern ein natürlicher Vorgang	Gruppengespräch Einzelgespräche aus gegebener Veranlassung	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	Das damit verbundene Lustgefühl und die begleitenden Einbildungen sind nicht sündhaft Dieser Vorgang kann und darf auch bewußt herbeigeführt werden	K.: Verwenden der Begriffe	
	+Begriffe: Onanie Masturbation (den Vulgärausdrücken gegenüberstellen)		
c)	Abbau von Schuld- und Angstgefühlen Bei Balgereien nicht absichtlich die Geschlechtsteile angreifen	Gruppengespräch K.: Unbefangen über Triebansprüche sprechen können	Lebenspraktische Erziehung: b) Notdurft selbständig und diskret verrichten können c) Wert legen auf korrekte Kleidung im Beisein anderer
	+Internalisieren von Grundsätzen des Maßes und der Schicklichkeit bei der Onanie	Verhaltensbeobachtung Einzelgespräch	
	Sensibilisierung zur Wahrung eigener und fremder Intimsphäre "Onanie an akzeptablen Ort verweisen" (BACH)		+a) Erarbeiten von Grundsätzen der Körperpflege
	+Erste Hinweise darauf, daß Onanie nicht Endform der Sexualbetätigung sein muß und daß Sexualität nicht dem Leistungsprinzip unterliegt	Lehrervortrag Gruppen- und Einzelgespräche	Sozialerziehung: Ermuntern zu gemeinsamen Aktivitäten verschiedener Art: Spiele, Gruppenarbeibeiten Musische Erziehung: Anleitung zum Pflegen eines Hobbies Leibeserziehung: Für einen Sport besonderes Interesse wecken
	+Kennenlernen auch anderer Werte und Liebhabereien		
	Erfahren, daß man auch bei verspäteter oder ausbleibender Geschlechtsreife erwachsen werden kann		

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
II.	VOM WERDEN DES MENSCHLICHEN LEBENS Jedes Kind hat einen Vater und eine Mutter		
1a)	Der Vater gibt der Mutter mit dem steifen Glied den Samen in die Scheide	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	
	+Begriffe: Geschlechtsverkehr Beischlaf (Hinweis auf Vulgärausdrücke)		
+2a)	Aus dieser Verbindung kann ein Kind entstehen, wenn eine Eizelle und eine Samenzelle sich vereinigen Begriff: Befruchtung	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	Sachunterricht Befruchtungsvorgänge im Pflanzen- und Tierreich
3a)	Aus der befruchteten Eizelle wächst in 9 Monaten in der Gebärmutter ein Kind heran	Veranschaulichung durch Bildmaterial (NILSSON: Ein Kind entsteht)	
4a)	Dann kommt es durch die Scheide heraus (Geburt)	Schaubilder	
	+Dieser Vorgang ist für Mutter und Kind anstrengend und nicht ohne Schmerzen und Gefahren, die allerdings bald nachher durch die Freude über die Geburt vergessen werden	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	Sachbegegnung: Meine Familie, Unsere Wohnung Lebenspraktischer Unterricht: Arbeit und Mithilfe im Haushalt
+5a)	Ausgewählte Inhalte aus dem Bereich der Säuglingspflege und	Unterrichtsgespräch Eigene Erfahrungsberichte der Kinder	+Ggf. Versuche aktiver Tierhaltung, um

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	Kindererziehung unter besonderer Berücksichtigung der damit verbundenen Schwierigkeiten Behutsames Anbahnen der Erkenntnis, daß man selbst wahrscheinlich solchen Aufgaben nicht gewachsen ist		einerseits in etwa Kompensationsmöglichkeiten für späteren Verzicht auf eigene Kinder vorzubereiten, andererseits Vorverständnis anzubahnen für Probleme, die sich aus der Fürsorge für ein lebendes Wesen ergeben (Vergleich nicht überziehen)
+6a)	Zeugung eines Kindes ist nicht immer Zweck des Beischlafes: Vorverständnis für Liebes- und Lusterfahrungen wecken	Unterrichtsgespräch	
III.	ELTERN UND KINDER		
1a)	Vater und Mutter, ihre verschiedenen Funktionen in der Familie	Unterrichtsgespräch Erfahrungsberichte der Kinder	Spracherziehung Satzbildungen, die die verschiedenartigen Verwandtschaftsverhältnisse innerhalb der Familie bezeichnen Rätselbildung daraus
+2a)	Hinweise, daß ihre Arbeitsteilung nicht absolut und starr zu sehen ist Gleichwertigkeit der Funktionen	Rollenspiele	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
+3a)	Einkommensbeschaffung und Haushaltsführung Möglichkeit der Funktionsumkehr: Die berufstätige Mutter		
4a)	Funktionen und Aufgaben der Kinder	Erfahrungsberichte Rollenspiele	
5a)	Verhalten der Kinder zu den Eltern		
6a)	Verhalten der Geschwister untereinander		
c)	Zusammengehörigkeit innerhalb der Familie		
	Dankbarkeit und Liebe zu den Eltern pflegen		
+	Ebenso aber auch aufkommende Selbständigkeitsbestrebungen unterstützen		
	Fürsorge für jüngere Geschwister		
+7a)	Die erweiterte Familie Verwandtschaft: Großeltern, Onkel und Tante, Vetter, Cousine	Versuch, einen Familienstammbaum zu erstellen K.: Namensschilder aus der eigenen Familie richtig in den Stammbaum einfügen	
+c)	Achtung vor alten Menschen und ihren Eigenheiten Nur tatsächlich Verwandte mit Onkel und Tante ansprechen		
+8a)	Die unvollständige Familie: Witwen und Waisen Ehescheidung Ledige Mütter und uneheliche Kinder		

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
c)	Uneheliche Kinder nicht diskriminieren		
+9a)	Kinderlose Ehepaare: Gründe für Kinderlosigkeit Möglichkeiten erfüllten Familienlebens auch ohne Kinder (Adoption?)		
10a)	Alleinstehende Menschen: Gründe für die Ehelosigkeit Möglichkeiten, wie auch ehelos lebende Menschen ein erfülltes und glückliches Leben führen können	Unterrichtsgespräch Anführen von Beispielen Eigene Erfahrungsberichte der Kinder	
IV.	WIEDERHOLUNG UND VERTIEFUNG DES THEMENKREISES "KINDERFREUNDE"		
1a)	Beispiele echter und falscher Freunde der Kinder		
c)	Weiterer Aufbau von Möglichkeiten freundlich-kritischer Distanz zu Unbekannten: Behutsamer Abbau der kleinkindhaften taktilen zugunsten verbaler Kommunikationsformen	K.: Verringern oder Vermeiden körperlicher Kontakte mit den Erziehern	Spracherziehung: a) Empfindungen und Wünschen verbalen Ausdruck geben
2a)	Unterscheiden zwischen Fremden und Bekannten		
c)	Nicht verwandte Erwachsene mit "Sie" ansprechen, "Onkel"	Allgemein im Unterricht Wert auf solche Ausdrucksformen	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	und "Tante" nur zu Verwandten sagen	legen K.: Auch vertraute Lehrer und Erzieher werden mit "Sie" angesprochen	
+3a)	Hinweis, daß Triebtäter kranke Menschen sind, die ärztliche Behandlung brauchen Vorverständnis: Verführer sind Menschen, die im Geschlechtsverkehr nur Lust, nicht aber Liebe suchen		

5.3.3.2.3.3. Plan für die Oberstufe

Groblernziele:

I. Vertiefende Wiederholung der vorangegangenen Themen
II. Verhalten zum anderen Geschlecht im Jugendalter und andere Probleme der Reifezeit
III. Zur Sonderstellung menschlicher Sexualität
IV. Besondere sexuelle Probleme: Schwangerschaftsverhütung, häufiger Partnerwechsel und Prostitution, Geschlechtskrankheiten

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernverbindungen
I.	VERTIEFENDE WIEDERHOLUNG		
1a)	Primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale	Wiederholung und Vermehrung der Begriffe, soweit zum weiteren Verständnis notwendig K.: Benennen an Bildern Beschriften von Umrißstempeln	
2a)	Die Monatsregel und ihr Verlauf		
b)	Hygienemaßnahmen während der Menstruation	Gruppen- und Einzelanweisung durch das weibliche Lehrpersonal	
c)	Positive Gestimmtheit und allgemeine Leistungsbereitschaft auch während dieser Zeit		

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
3a)	Einzelne Stadien vom Werden des Kindes im Mutterleib	Schaubilder	
	+Schwangerschaft Neue Begriffe: Mutterkuchen Fruchtblase Nabelschnur	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	
4a)	Nähere Erklärungen über Geburtsvorgänge: Wehen, Entbindung, Hebamme	K.: Solche Ausdrücke erklären und verwenden	
5a)	Der Geburtsverlauf Zwillingsgeburten	Einzelheiten erläutern, soweit erforderlich und möglich	
	+Komplikationen: Zangengeburt Kaiserschnitt Fehlgeburt Totgeburt		
	Ärztliche Versorgung für Mutter und Kind		
+6a)	Ernährung und Pflege des Säuglings	Lehrervortrag Filmvorführung Erlebnisberichte aus dem Familienbereich	
7a)	Die Familie: Funktionen, Rechte und Aufgaben einzelner Mitglieder Großeltern, Onkel und Tanten	Unterrichtsgespräche Erlebnisberichte K.: Namen und Verwandtschaftsverhältnis richtig zuordnen	Lebenspraktischer Unterricht: Meine Aufgaben der Mithilfe in der Familie
8a)	Männliche Geschlechtsorgane: Bau und Funktion in einfacher Darstellung	Darstellung anhand von Bild- und Filmmaterial K.: Benennen an Bildern	
	+Die Samenzellen (Größe, Anzahl, Aussehen, Fortbewegung)		

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	+Ursachen der Gliedversteifung		
	+ Der Weg der Samenzellen		
9a)	Probleme der Onanie, Triebbeherrschung und -gestaltung, Möglichkeiten und Grenzen	Persönliches Gespräch Diskussion über Einzelprobleme Aufzeigen von Möglichkeiten der Ablenkung	
c)	Triebdruck nicht zwanghaft nachgeben		
10a)	Zusammenhang zwischen Menstruation sowie Samenfluß und Zeugungsfähigkeit erkennen	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Schaubilder	
II.	BESONDERE PROBLEMATIK DER REIFEZEIT		
1a)	Erkennen, daß auch für Behinderte die engen Eltern-Kind-Beziehungen sich jetzt allmählich lockern		
+	Erkennen, daß biologische, seelische und soziale Reife unterschiedlich verlaufen	Anführen von Beispielen aus dem eigenen Erfahrungsbereich	
+2a)	Familiäre Probleme Selbständigwerden innerhalb des Familien- und Schulverbandes ohne totale Loslösung		
+c)	Anbahnen einer differenzierenden Betrachtungsweise, in welchen Bereichen die Autorität der erwach-	Einfache Diskussion K.: Selbsttätiges Nennen treffender Beispiele	Führung zu größerer Eigenständigkeit in allen Bereichen

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	senen Bezugspersonen weiterhin notwendig ist, und wo Eigenbestimmung größeren Raum einnehmen kann		
3a)	Einstellen auf neue Beziehungen und Bezugspersonen	Bevorzugen cooperativer Arbeitsweisen im Unterricht	
c)	Bereitsein für Freundschaft und Kameradschaft	Möglichkeiten schaffen für gemeinsame Unternehmungen Jugendlicher außerhalb des Familienverbandes K.: Verhaltensbeobachtungen besonders im Hinblick darauf, ob Fähigkeit und Neigung zu Dauerkontakten vorhanden	
4a)	Verständnis für weitere körperliche Veränderungen: Stimmbruch, Bartwuchs, Brustentwicklung, Behaarung	Unterrichtsgespräche Berichte über eigene Erfahrungen	
5a)	Weitere Grundregeln der Körper- und Kleidungspflege		
b)	Allgemeine Sauberkeit, Rasieren, Nagelpflege	Unterrichtsgespräch Einzelhinweise	Lebenspraktischer Unterricht: Übungen der Körper- und Kleidungspflege
c)	Wert legen auf angenehme Erscheinung in Aussehen und Kleidung	K.: Beobachten von Erscheinung und Verhalten	
+a)	Unterscheiden von Bekleidungsregeln langfristiger Art und Modetrends		
c)	Angemessene Einstellung zu eigenen Triebansprüchen	Vorwiegend Einzelgespräche und Verhaltenstraining	Allgemeinerziehung: Angemessenes

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernverbindungen
	z.B. zur Masturbation: Grundsätzlich als legale Möglichkeit der Triebbefriedigung bejahen, aber quantitative Beschränkung und Beachtung der Diskretionsregeln	K.: Verhaltensbeobachtung	Verhalten auch in anderen Lebensbereichen: Selbstbeherrschung in affektiven Zuständen (Freude, Angst, Wut, Trauer) Einüben von Teilverzichtleistungen auch bei anderen leiblichen Genüssen (Süßigkeiten, Rauchen) durch Genußaufschub
+6a)	Erkennen und Verstehen eigener und fremder seelischer Veränderungen in der Reifezeit, z.B. vermehrte Aufsässigkeit als Streben nach mehr Eigenständigkeit		
b)	Einüben in komplexere "Lebenstechniken", die die Eigenständigkeit fördern, z.B. selbständig einkaufen, die Kleidung selbst bestimmen, eigenes Taschengeld verwalten	Verminderte Bestimmung, vermehrte Beratung	Lebenspraktischer Unterricht: Ansätze zur Konsumerziehung
c)	Leichte Verminderung der Anhänglichkeit gegenüber Eltern und Erziehern zugunsten von Beziehungen zu Gleichaltrigen Anbahnen auch gegengeschlechtlicher Freundschaften	Fördern gemeinsamer Unternehmungen	Werkunterricht Bevorzugen solcher Aufgaben, die in Gruppenarbeit und weitgehender Selbständigkeit geplant und durchgeführt werden können
7)	Gruppen- und Paarbeziehungen		

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
c)	Bevorzugen dauerhafter Bindungen gegenüber flüchtigen Beziehungen	Langzeiteinwirkung Übertragen von Aufgaben, die längere Zusammenarbeit im Zweierteam erfordern K.: Ggf. Dauerhaftigkeit erproben durch zeitweilige Trennung oder Versuchung durch andere	
	Gegenseitige Verantwortung und Rücksicht		Sozialerziehung
	Erwerb einer gewissen Frustrationstoleranz wegen möglichem Partnerverlust		Allgemeine Stärkung des Selbstwertes der Persönlichkeit Schulung der Willensstärke
+a)	Verhalten von Jungen und Mädchen zueinander im Jugendalter Freundschaft Achtung und Hilfsbereitschaft Was ist Liebe? Zärtlichkeiten geringer und mittlerer Reichweite	Klärende Gespräche mit Anführen von Beispielen Bei evtl. sexuellen Erfahrungen Klärung vorwiegend in Einzelgesprächen	Religion: Liebe aus religiöser Sicht Sozialerziehung: Training im Gruppenverhalten
c)	Bevorzugen dieser Verhaltensweisen Alternativangebot für ein Leben ohne sexuelle Partnerschaft		
a,b,c)	Gestaltungsfähigkeit des Gruppenlebens: Gesellschaftsspiele, Tanz, Singspiele, sportliche Spiele u.ä.		Vorwiegend musische und Leibeserziehung
	Gestaltungsfähigkeit des Alleinseins: Erwählen eines oder mehrerer Hobbies,		Auch Sachbegegnung

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernverbindungen
	(wie vorher) Malerei, Naturbeobachtung usw. je nach Geschmack und Begabung		
III.	DIE SONDERSTELLUNG DER MENSCHLICHEN SEXUALITÄT		
+	Der menschliche Zeugungsakt unter dem Aspekt der Liebe Personale Bindung Vereinfachende Gegenüberstellung von tierischem Sexualverhalten Vorverständnis für die Sonderstellung der menschlichen Sexualität	Unterrichtsgespräch Erfahrungsberichte K.: Wesentliche Unterschiede nennen können	Sachkunde: Einfache Beobachtungen tierischen Paarungsverhaltens
IV.	BESONDERE SEXUELLE PROBLEME		
+1a)	Vorverständnis für die Bedeutung einer tieferen gegengeschlechtlichen Bindung	Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch mit Hinweisen auf andere Beziehungen, bei denen Dauerhaftigkeit und Intensität einander entsprechen	Sozialerziehung: Verwandtschaft Freundschaft Kameradschaft Kollegen
+2a)	Erkenntnis, daß zu wirklich glücklichen Beziehungen eine gewisse Dauerhaftigkeit gehört und daß flüchtigen Bekanntschaften auch weniger intensive Körperkontakte entsprechen sollten	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch	
c)	Allgemeines Wertschätzen von Dauerhaftigkeit und Intensität in mitmenschlichen Beziehungen	Gegenüberstellung von Beziehungen verschiedener Art K.: Verhaltensbeobachtung bei sozialen Interaktionen	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
+3a)	Besondere Gefahr des Geschlechtsverkehrs mit wechselnden Partnern: Geschlechtskrankheiten Kenntnis der wichtigsten Geschlechtskrankheiten Ihre Ursachen und Folgen	Bildmaterial K.: Die Krankheiten und ihren Verlauf grob beschreiben	Sachkunde: Andere Infektionskrankheiten Ansteckungsmöglichkeiten Verlauf und Folgen Abwehrmaßnahmen
+4)	Erkennen, daß Empfängnis nicht immer Hauptzweck des Geschlechtsverkehrs ist, sondern Lustgewinn und Bindung	Unterrichtsgespräch	
	Möglichkeiten, Empfängnis zu verhindern	Demonstration einiger Verhütungsmittel	

5.3.3.2.3.4. Plan für die Werkstufe

Groblernziele

I. Erweiterung und Vertiefung der vorgenannten Themenbereiche

II. Soziale und rechtliche Grundlagen des Geschlechtslebens

III. Sozialethische Probleme und normabweichendes Sexualverhalten

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernverbindungen
I.	DER MENSCHLICHE GESCHLECHTSAKT UNTER ALLEN ASPEKTEN		
+1a)	Als letztmögliche Vertiefung einer bestehenden Beziehung, aber auch als Möglichkeit, eine Bindung zu zerstören bei Gewalt, Rücksichtslosigkeit, Ausnützung und Verletzung der Gefühle des Partners	Gruppen- und Einzelgespräche Rückgriff auf evtl. Sexualerfahrungen der Jugendlichen, ohne deren Intimsphäre zu verletzen	
+2a)	Als legale Möglichkeit, Ansehen und Selbstwertgefühl zu erreichen durch letzte Erfahrung der Liebe und des Angenommenseins, aber auch als Gegenstand von falschem Leistungsstreben und Renommiersucht	Hinzuziehen von Experten (Arzt, Psychiater, Eheberater)	
+3a)	Als Mittel des Lustgewinns (Triebbefriedigung und -be-		Lebenspraktischer Unterricht:

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	herrschung, Triebaufschub und -kultivierung, Möglichkeiten der Verfeinerung und Ausgestaltung sexueller Kontakte, Austausch von Zärtlichkeiten als Selbstzweck und als Vorbereitung des Geschlechtsaktes)		Verfeinerung der Befriedigung von Grundbedürfnissen allgemein (Nahrung, Kleidung, Wohnung)
4a)	Als Zeugungsvorgang Erkennen, daß der Geschlechtsakt eine Schwangerschaft verursachen kann	Unterrichtsgespräch	
c)	Bereitschaft, im Jugendalter und als Behinderter ein Empfängnisrisiko auszuschalten	Gruppen- und Einzelgespräche	
+5a)	Verhütungsmethoden (vor allem für jene, die nach der Schulzeit ein selbständiges Leben führen sollen) Hormonpille Präservativ und Pessar Zeitwahl Sterilisation als irreversible Möglichkeit	Wirkliches Vorführen der Mittel und Hinweise für ihre Anwendung	
	Vor- und Nachteile der Methoden		
c)	Bereitschaft, ein Verhütungsmittel anzuwenden		
+b)	Einen Periodenkalender führen		
	+Handhabung von Kondomen und Pessaren	Einzelanweisung	
6a)	Die Schwangerschaft Die Entwicklung des Kindes im Mutter-	Demonstration an Bildern	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	leib (Wdhlg.)	K.: Anhand von Bildern ungefähren Entwicklungsstand erkennen	
	+Verhaltens- und Gesundheitsregeln für die werdende Mutter		Sachkunde: Allgemeine Gesundheitsregeln
c)	Rücksicht gegenüber einer Schwangeren		
	Ursachen möglicher Schädigungen		
+7a)	Der Schwangerschaftsabbruch Neue strafrechtliche Bestimmungen Begriff: Abtreibung Die ethische Problematik	Lehrervortrag Unterrichtsgespräch Bild- und Filmmaterial	
8a)	Die Geburt (Wdhlg.) Medizinische Versorgung von Mutter und Kind durch Arzt und Hebamme		
	+Das Mutterschutzgesetz		
	Die Verantwortung der Eltern für das Neugeborene und heranwachsende Kind Probleme der Kindererziehung	Unterrichtsgespräch Filme eigene Erfahrungen K.: Probleme erkennen und verbalisieren können	
+b)	Fertigkeiten in der Säuglingspflege	Bild- und Filmmaterial Üben an Puppen, möglichst unter Anleitung einer Fachkraft (Säuglingsschwester) Wenn möglich: Besuch einer Säuglingsstation K.: Beherrschung der Handgriffe an Puppen nachweisen	

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
+c)	Bereitschaft zu gewissenhafter Selbstüberprüfung, ob Voraussetzungen für eigene Elternschaft vorliegen	Langzeiteinwirkung	Allgemeine Erziehung: Möglichkeiten der Selbsteinschätzung und Beurteilung eigener Leistungen schaffen
9a)	Formen von gegengeschlechtlichen Beziehungen im Jugendalter Freundschaft - Liebe Sexualkontakte mittlerer Reichweite: "Petting" Möglichkeiten des Anbahnens von Beziehungen	Einzel- und Gruppengespräche	
b)	Pflege des Tanzes und gesellschaftlicher Umgangsformen gegenüber dem anderen Geschlecht	Veranstaltungen von "Übungsparties" K.: Verhaltensbeobachtung	Allgemeine Erziehung: Gute Umgangsformen
II.	RECHTSGRUNDLAGEN		
+1a)	Die Verlobung als Eheversprechen und als Probezeit Dauerhaftigkeit der Zuneigung erproben	Häufige kürzere und längere Trennung der Partner auch mit Möglichkeiten, andere Bekanntschaften zu machen	
c)	Bereitschaft zur Erprobung		
+2a)	Die Ehe als dauerhafte Lebens- und Liebesgemeinschaft "...in guten und bösen Tagen..." Die staatliche und gesellschaftliche Bedeutung der Ehe Ehescheidung und ihre Folgen	Diskussion Auswahl aus Literatur, Filmen und Fernsehstücken (z.B. "Ehen vor Gericht")	Religion: Die Ehe aus der Sicht der Kirchen

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
	Besondere rechtliche Bestimmungen für Behinderte (nach 1974)		
3a)	Rechte und Pflichten der Eltern		
+4a)	Die ledige Mutter und das uneheliche Kind Rechtliche und soziale Situation		
c)	Keine Diskriminierung, aber selbst möglichst nicht in diese Lage kommen		
III.	SOZIALETHISCHE PROBLEME UND NORMABWEICHENDES SEXUALVERHALTEN		
+1a)	Das Auseinanderbrechen einer Liebesbeziehung Mögliche seelische Folgen für verlassene Partner	Unterrichtsgespräch Rollenspiel	Allgemeine Erziehung: Aufbau einer Frustrationstoleranz
c)	Bereitschaft, eigene Gefühle und die des Partners zu überprüfen		
2a)	Geschlechtsverkehr mit häufig wechselnden Partnern Nachteile: Oberflächliche Bindungen und Gefühle	Unterrichtsgespräche	
	Gefahren: Geschlechtskrankheiten (Erkennung und Behandlung) und Prostitution (Sexualkontakte ohne menschliche Bindung)	Demonstration an Bildern und Filmen Milieuschilderungen	
	Gegenüberstellen von Vulgärbezeichnungen und sachlichen Ausdrücken		

	Lernziele und -inhalte	Unterrichts-strategien	Lernver-bindungen
+3a)	Homosexualität Männliche und weibliche Homosexuelle Strafrechtliche Bestimmungen Gesellschaftliche Mißachtung	Unterrichtsgespräch	
c)	Toleranz, Vulgärausdrücke nicht benutzen		
4a)	Abnormes Sexualverhalten Triebverbrechen Notzucht oder Vergewaltigung		
+c)	Solche Menschen sind krank, können aber gefährlich werden		

5.3.4. Methodische Besonderheiten der Geschlechtererziehung in der Schule für Geistigbehinderte

Die Erstellung dieses Planes für die Schule für Geistigbehinderte erfolgte nach vorwiegend didaktischen Gesichtspunkten: im Vordergrund stand die Frage nach der Notwendigkeit, nicht nach der Möglichkeit der Vermittlung sexualbezogener Lerninhalte. Nach dem Prinzip des "Primates der Didaktik" (KLAFKI 1969, Sp. 576) ist ein solches Vorgehen legitim. Nicht das als möglich Erscheinende soll auch als das Notwendige gelten, sondern das als notwendig Erkannte muß ermöglicht werden.

Wenn also ein Bildungsgut als sinnvoll zur Erreichung eines Erziehungszieles gilt, hat die Methodik Wege zu seiner unterrichtlichen Realisierung aufzuweisen. Idealtypisch sind hier drei Wege zu unterscheiden:

a) Man wirkt auf den Zögling ein, vermittelt vorweg bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen, um ihn für ein bestimmtes Bildungsgut "reif" zu machen.

b) Man bedient sich verschiedener Medien, um den Lehrstoff zu veranschaulichen, spricht möglichst mehrere Sinne an, um durch "Greifen" ein "Begreifen" zu bewirken.

c) Man bereitet einen Stoff so auf - ohne ihn zu verfälschen - daß er dem augenblicklichen Entwicklungsstand des Zöglings angemessen ist. Später wird dann das erworbene Wissen und Können entsprechend dem jeweils fortgeschrittenen Entwicklungsstand mehrfach erweitert und vertieft.

KLAUER (1967, S. 62 ff) bezeichnet diese drei Wege als die rationalistische, die sensualistische und die genetische Methodik, wobei er keinen Zweifel läßt, daß der letzten in der Lernbehindertenschule der Vorrang gebührt und sie spe-

ziell in der Sexualerziehung anzuwenden sei. In der Tat wird gerade eine lineare Geschlechtererziehung, ein sexualpädagogisches "Geleit" im Sinne PFAHLERs (1962), stark von dieser genetischen Methodik geprägt sein müssen, während eine punktuelle "Aufklärung" zunächst einen gewissen Reifestand des Zöglings abzuwarten hätte und diesen lediglich durch Erweckung von Vorverständnis forcieren könnte. Dieser rationalistische Weg würde kaum darauf verzichten, vom Wissen über pflanzliche und tierische Fortpflanzung der Einsichten über die menschliche Geschlechtlichkeit gewinnen zu lassen (s. BEILER 1966). Nach unseren Ausführungen zur Sonderstellung menschlicher Geschlechtlichkeit aber kann es nicht angemessen sein, tierisches Sexualverhalten als exemplarisch für das menschliche zu behandeln. Vollends für den Unterricht bei Geistigbehinderten sollte eine solche Methodik abgelehnt werden, hier ist der genetischen der Vorrang zu geben, denn sie "geht von der Überzeugung aus, daß die Einsicht nicht alternativ nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip strukturiert sei, sondern abgestuft ist: Es gibt mehr oder weniger Einsicht, Stufen des Verständnisses" (KLAUER 1967, S. 67).

Diese Auffassung von einer abgestuften Einsichts- und Verständnisfähigkeit macht eine planmäßige Unterweisung, eine schulische Geschlechtererziehung für Geistigbehinderte, überhaupt erst möglich. Sie liegt auch dem im Vorangehenden vorgestellten Lehrplan zugrunde, denn dieser weist einige Themen in den verschiedenen Altersstufen immer wieder aus.

Indessen muß auch hier vor methodischem Monismus gewarnt werden. Zwar sollte die genetische Methodik dominieren, doch sind auch Elemente der anderen sinnvoll einzubauen. So sollte durchaus nicht auf Möglichkeiten der Veranschaulichung durch sinnvollen Medieneinsatz verzichtet werden. Ebenso muß das Prinzip der kleinsten Schritte, das der rationalistischen Methodik zuzurechnen ist, beachtet werden. Bei der Erziehung Geistigbehinderter bedeutet dies, "daß

die Lehrinhalte individuell präzis programmiert werden" (SPECK 1970, S. 164). Dies leitet über zu der Forderung nach einer Individualisierung des Unterrichts, die mehr noch als das Informationsangebot, das unterrichtliche Vorgehen und das Tempo des unterrichtlichen Fortschrittes betreffen sollte. Auch aus dieser Forderung wird sich vielfach die Notwendigkeit der Differenzierung ergeben.

Es wurden bereits Gründe angeführt, die für eine innere Differenzierung in einer geschlossenen Lerngruppe bei der Geschlechtererziehung Geistigbehinderter sprechen. Unter methodischem Aspekt kann dem noch hinzugefügt werden, daß die dadurch bedingte, vertraute räumliche und personale Umgebung der gesamten Erziehung einen quasi-familiären Charakter verleiht und so der "Forderung nach Stetigkeit im Erziehungsgang" (MÜHL 1971, S. 149) entgegenkommt. SPECK (1970, S. 70) nennt als Vorteile der festen Bezugsgruppe "Angepaßtheit und Zugehörigkeit, Angeglichenheit und Geborgenheit". Diese sollten auch bei der Sexualunterweisung Geistigbehinderter zur Geltung gelangen.

Keineswegs aber sollte Differenzierung so verstanden werden, daß man diesen Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchführt. Um die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen als "eine Grundtatsache seiner Existenz" (STÖCKMANN 1973, S. 100) angemessen zum Ausdruck zu bringen, um Verständnis für und Achtung vor den geschlechtsbedingten Besonderheiten von Mann und Frau, von Jungen und Mädchen, zu wecken und zu vertiefen, erscheint uns die Koedukation in der Geschlechtererziehung auch bei Geistigbehinderten als die günstigste Form unterrichtlicher Organisation, von der man nur in Ausnahmefällen, etwa beim aktiven Üben der Intimhygiene, Abstand nehmen sollte.

6. ZUSAMMENFASSUNG: DIE STELLUNG DER GESCHLECHTERERZIEHUNG IM RAHMEN DER GESAMTERZIEHUNG GEISTIGBEHINDERTER

An verschiedenen Stellen dieser Arbeit klang an, daß die Geschlechtlichkeit einen wesentlichen Bereich im Gesamt der menschlichen Persönlichkeit einnimmt. Es sollte indessen ebenso deutlich gemacht werden, daß dieser Bereich in keiner Weise gegen andere abzugrenzen ist. Es besteht vielmehr ein enges gegenseitiges Bedingungs- und Durchdringungsverhältnis. Selbst zum Zwecke einer theoretischen Abklärung erwies sich eine isolierte Betrachtungsweise der menschlichen Sexualität als nur begrenzt möglich, da immer wieder die vielfältige Interdependenz zu den anderen Aspekten des Lebens in die Überlegungen einzubeziehen war. Dies wurde besonders deutlich bei der Erörterung der aggressiven und sexuellen Triebkräfte, ihrer gegenseitigen Abhängigkeit sowie der sie steuernden Normenkomplexe, bei der Darstellung der Grundfunktionen der Geschlechtlichkeit und ihrer vielfältigen kulturellen Prägungs- und Überformungsmöglichkeiten. Der Mensch ist eben als Kultur- und Sozialwesen, als handelndes und wertendes Subjekt wie als behandeltes und bewertetes Objekt stets auch Sexualwesen und umgekehrt. Diese Erkenntnis kann als das wohl stärkste Argument gegen ein dualistisches Menschenbild verwandt werden, in dem der geistig-seelische Bereich eindeutig dominant war und die Sexualität auf den "Unterleib" im doppelten Wortsinn beschränkt war. Die Überwindung dieses Menschenbildes sollte auch in der anthropologischen Betrachtung des geistigbehinderten Menschen und ihren sonderpädagogischen Konsequenzen zum Ausdruck kommen.

Analog zu dieser Sichtweise der Sexualität ist die systematische Stellung der Geschlechtererziehung im Rahmen der Gesamterziehung zu bestimmen. Sie sollte ein wesentlicher

Bereich der Erziehung sein, ohne allerdings den Blick auf andere pädagogische Probleme zu verstellen, vielmehr ist auch hier ein enger subsidiärer Zusammenhang zu sehen. Aus diesem Grunde kann älteren Auffassungen nicht zugestimmt werden, eine gute Gesamterziehung werde die sexualpädagogische Aufgabe gleichsam nebenher lösen. Dies mag bei negativem Selbstverständnis und Verpflichtung auf das dualistische Menschenbild möglich sein, wie es bei FOERSTER (1959, S. 194 f) zum Ausdruck kommt, wenn er postuliert, wichtig sei "nicht die Aufklärung über geschlechtliche Funktionen, sondern die Aufklärung über die unerschöpfliche Kraft des Geistes, die animalischen Zustände und Bedürfnisse im Zaum zu halten und zur Unterwerfung zu bringen". Allenfalls kann von einer akzentuierten Gesamterziehung gesprochen werden, wenn darunter verstanden wird, daß die sexualpädagogische Aufgabe durchgängiges Erziehungsprinzip neben anderen ist. In diesem Sinne ist der These KENTLERs (1969 b) zuzustimmen, daß Sexualerziehung immer zugleich auch politische Erziehung sei, da repressive Sexualerziehung, Untertanengeist und Aggressionen einerseits, nichtrepressive, politische Mündigkeit und Friedfertigkeit andererseits, miteinander korrespondieren.

Eine Gesamterziehung, die dem Anspruch der Emanzipation gerecht werden will, muß auch eine positive Gestaltung der Geschlechtlichkeit in ihren Aufgabenkreis einbeziehen. Unter Berücksichtigung der durch die Behinderung bedingten Besonderheiten und Einschränkungen könnte ein entsprechend modifizierter Emanzipationsbegriff auch allgemeines Ziel der Erziehung Geistigbehinderter sein. Daß dazu ein positives sexualpädagogisches Selbstverständnis unerläßlich ist, wurde deutlich in der Negation. In der vorliegenden Literatur zur Geschlechtererziehung Geistigbehinderter werden dort, wo negative Zielsetzungen dominieren, zahlreiche Beeinträchtigungen auch in anderen Lebensbereichen für notwendig gehalten und gefordert. Das reicht von der lückenlosen Kontrolle des persönlichen Umgangs und der Freizeit-

gewohnheiten über eine Vorzensur des Fernsehprogramms und der Lektüre bis zur Fremdbestimmung bezüglich Kleidung und Kosmetik, wobei den nichtbehinderten Angehörigen ähnliche Beschränkungen empfohlen werden. Gleichzeitig wird eine allgemeine Erziehung zum Gehorsam und zum Verzicht gefordert, die sogar eine Einschränkung der emotionalen Zuwendung der Eltern dem behinderten Kinde gegenüber als legitimes Mittel zum Zweck ansieht. Selbst wenn man die Entsexualisierung des Geistigbehinderten als ein wünschenswertes Ziel ansehen könnte, sollte man prüfen, ob all diese Maßnahmen ein angemessener Preis wären. Zudem ist zweifelhaft, daß mit ihnen das gesetzte Ziel überhaupt zu erreichen ist, die in der Literatur angeführten Beispiele (SCHILBERTH 1972; HEINEN 1969) lassen nicht darauf schließen.

Dagegen sollten die vorangegangenen Ausführungen einige Anhaltspunkte dafür gebracht haben, daß auch dem Geistigbehinderten der Weg zur sexuellen Partnerschaft nicht länger prinzipiell verschlossen bleiben muß. Neben einer unmittelbaren Lebensbereicherung könnte er daraus auch Gewinn für andere Daseinsbereiche ziehen. Wie die bisherigen Erfolge in der Erziehung dieser Menschen zeigen, ist der tatsächliche Bereich ihrer offengebliebenen Möglichkeiten noch nicht eindeutig festzulegen. Das läßt die Aussichten für eine positive Geschlechtserziehung Geistigbehinderter günstig erscheinen, bringt allerdings auch Schwierigkeiten: Da die künftigen Lebenssituationen Geistigbehinderter augenblicklich kaum zu identifizieren sind, muß noch einmal auf den Versuchscharakter der im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten inhaltlichen Präzisierung des Aufgabenbereiches dieser Erziehung hingewiesen werden. Empirische Forschungen mit breiter Fragestellung und letztlich erst zukünftige Erfahrungen mit einer nach solchen Zielsetzungen erzogenen, herangewachsenen Generation Behinderter, deren äußere Lebensbedingungen ebenfalls wesentlich verbessert werden sollten, würden hier gültigere Aussagen zulassen.

So ist beispielsweise gegenwärtig nicht abzusehen, wie viele Geistigbehinderte zur Aufnahme sexueller Dauerkontakte fähig und geneigt sind. Unter solcher Ungewißheit gewinnt etwa die von STÖCKMANN (1969, 1973) mehrfach erhobene Forderung, den Geistigbehinderten auf die Ehelosigkeit vorzubereiten, eine völlig andere Bedeutung. Es würde sich dann um eine erzieherische Vorbereitung für eine mögliche Lebensform handeln und nicht um eine Einengung auf die einzige, erzwungene.

Die erkannte enge Verflechtung der Geschlechtererziehung mit dem Gesamt der Erziehung auch bei Geistigbehinderten ist sowohl für ihre Zielsetzung als auch für ihre praktische Gestaltung ebenso mitbestimmend wie die behinderungsbedingten speziellen Erfordernisse. So liegen ihre Teilaufgaben im kognitiven, im psychomotorischen und im emotional-ästhetischen Bereich, sie sollten dem allgemeinen Lernziel Emanzipation untergeordnet und auf die spezielle Situation des Geistigbehinderten zugeschnitten sein. Vor allem die Dispositionsverbesserungen in den beiden letzten Bereichen sind dabei so in die Gesamterziehung eingebettet, daß sie keineswegs als ausschließlich sexualpädagogisch relevant erscheinen.

Die Legitimation der einzelnen Erziehungsträger ist durch ihren allgemeinen Erziehungsanspruch begründet. Die Verteilung der Zuständigkeit etwa auf Familie, Schule für Geistigbehinderte und Wohnheim oder Werkstatt für Behinderte ergibt sich aus der zeitlichen Struktur der Sexualerziehung und aus dem jeweiligen besonderen Erziehungsauftrag. So wird in den ersten Lebensjahren das Elternhaus weitgehend auch diese Erziehungsaufgabe allein wahrnehmen müssen; die Schule wird später möglicherweise Versäumnisse der Familie auszugleichen haben, im übrigen aber den Schwerpunkt ihrer Bemühungen auf den kognitiven Bereich legen. Dabei sollte

sich die Auswahl des Bildungsgutes nicht auf das von den Schülern Gefragte beschränken, sondern alle Grundtatsachen des geschlechtlichen Lebens umfassen.

Über die biosexuellen Vorgänge sollten Geistigbehinderte in etwa so viel und so genaues Wissen erwerben wie über ihren gesamten Körper und seine Organe. Der Unterrichtsstoff sollte so aufbereitet sein, daß er dem jeweiligen Reifestand des Behinderten entspricht. Die Lernorganisation sollte sich bei der Geschlechtserziehung nicht von der in anderen Unterrichtsbereichen unterscheiden.

Wohnheim und Werkstatt als die Hauptlebensbereiche des der Schule entwachsenen Behinderten haben die vorangegangene Erziehungsarbeit fortzusetzen und zu vertiefen, wobei vor allem die notwendige Betreuung und Lenkung mit einem höchstmöglichen Maß an Selbstbestimmung in Einklang zu bringen sind. Dieses Prinzip der Selbstbestimmung müßte auch auf dem Gebiet der Geschlechterbegegnung zur Anwendung kommen.

Wenn aber auch nur ein Teil dieser Behinderten in der Lage und willens ist, in sexueller Partnerschaft zu leben, dann hat er "Anspruch auf eine solche Hilfeleistung, daß er sich seinen Möglichkeiten entsprechend als Mann oder Frau voll entfalten kann" (SPORKEN 1974, S. 163 f). Dazu gehört neben der Verbesserung der "materiellen und sozialpsychologischen Strukturen, die das unmöglich machen" vor allem eine Neuorientierung der Geschlechtererziehung Geistigbehinderter, für die in dieser Arbeit einige Argumente vorgebracht werden sollten. Diese Menschen haben lange Zeit unter völlig anderen Normen gestanden als die Nichtbehinderten. Nicht in allen Lebensbereichen wird eine totale Egalisierung möglich sein. Intensive erzieherische Bemühungen haben aber schon vielfach eine weitgehende Angleichung ermöglicht. Es hat den Anschein, als ob die sexuelle Sozialisation hiervon nicht ausgenommen werden sollte.

ANHANG

STAATLICHE DÄNISCHE SOZIALVERWALTUNG
ABT. FÜRSORGE FÜR GEISTIG BEHINDERTE

Hamburg, 4. Okt.1970

Direktor N.E. Bank-Mikkelsen

Kopenhagen

BETREUUNG GEISTIG BEHINDERTER IN DEN SIEBZIGERN.

Meine Damen und Herren!

Heute möchte ich über ein recht zeitgemäßes Thema sprechen, und zwar über die Betreuung geistig Behinderter in den Siebzigern, sowie über moderne Betreuungsformen.

Da ich die Verhältnisse in Deutschland nicht kenne, möchte ich von der dänischen Behindertenfürsorge sprechen, deren Direktor ich bin.

Auf einer Fläche von 43.000 qkm leben in Dänemark knapp 5 Millionen Menschen. Kopenhagen, die Hauptstadt Dänemarks, liegt auf Seeland, der größten der dänischen Inseln, und hat etwas mehr als 1 Million Einwohner.

In meinem Land - wie auch in vielen anderen Ländern - wird die Frage, wie die öffentlichen Mittel am besten zu verwalten sind, von den Politikern entschieden. Bei uns ist es seit langem üblich, allen Mitbürgern soziale Sicherheit zuteil werden zu lassen, und die Fürsorge für geistig Behinderte ist ein Teil der gesamten nationalen Wohlfahrtspflege.

Alle Kosten - z.B. die Errichtung von Gebäuden für geistig Behinderte, Unterhaltungskosten usw. - werden voll und ganz

vom Staat getragen, so daß unsere Klienten selbst nichts zu bezahlen brauchen. Es ist ein einfaches System: Der Staat hat die volle Verantwortung. In einem Entwicklungszeitalter ist ein System dieser Art von allergrößter Wichtigkeit.

Man beabsichtigt, in den kommenden Jahren den verschiedenen regionalen Ämtern eine größere Verantwortung auf dem Gebiete der sozialen Fürsorge zu übertragen. Dieser Gedanke ist grundsätzlich im Einklang mit unseren Vorstellungen über die regionale Selbstverwaltung.

Die Übertragung der sozialen Fürsorge an die einzelnen Ämter muß sehr sorgfältig vorbereitet und durchgeführt werden, da sonst die Gefahr besteht, daß die Ämter die Aufgabe der Behindertenbetreuung nicht meistern können. Glücklicherweise enthält unser sogenanntes Sozialreformgesetz eine Sicherheitsklausel, nach welcher die Dezentralisierung erst dann durchgeführt werden kann, wenn alle Fürsorgeformen in den einzelnen Teilen des Landes voll und ganz ausgebaut worden sind, und man rechnet damit, daß dieses im Laufe der Siebziger der Fall sein wird.

Seit 1959, als das Gesetz über die Betreuung der geistig Behinderten verabschiedet wurde, haben wir die Probleme der geistig Behinderten in aller Öffentlichkeit erörtert. Bei politischen Verhandlungen über die Verteilung staatlicher Zuschüsse wird der Betreuungsdienst an den geistig Behinderten auf die gleiche Stufe gestellt wie beispielsweise der Bau von Autobahnen, Lufthäfen, Wohnhäusern usw., was wohl einzig ist in seiner Art, denn vor 10 oder 20 Jahren wurden unsere geistig behinderten Mitbürger kaum je erwähnt.

An dieser Entwicklung hat hauptsächlich unser außerordentlich aktiver Elternverband großen Anteil, denn er war es, der die Lebensbedingungen der geistig Behinderten in den Brennpunkt stellte - selbstverständlich in Zusammenarbeit mit der Hauptverwaltung der Behindertenfürsorge.

Von Anfang an bedienten wir uns sowohl positiver als auch negativer Werbefeldzüge - wir berichteten über die unzeitgemäßen und inhumanen Einrichtungen früherer Zeiten und forderten Presse, Radio und Fernsehen auf, diese Einrichtungen zu besichtigen, zu fotografieren und über die Verhältnisse dort zu erzählen. Eine öffentliche Erörterung dieser Dinge ist notwendig, denn der Bevölkerung muß eine humane Einstellung zu den geistig Behinderten beigebracht werden. Sie muß lernen, daß alle Mitglieder der menschlichen Familie die gleichen, unveräußerlichen Rechte auf Menschenwürde und Freiheit haben.

Wir streben in Dänemark eine Normalisierung der geistig Behinderten an, das heißt, eine Gleichstellung dieser Bevölkerungsgruppe mit anderen Bürgern. Heute bekommen wir für unsere geistig behinderten Mitbürger zehn mal höhere Zuschüsse als vor 10 Jahren, obwohl der Gesamtetat auf Grund inflatorischer Verhältnisse in Wirklichkeit nur 6 mal höher ist. Und doch ist dieses noch unzureichend, wenn auch zugegeben werden muß, daß die heutigen Ansprüche im Verhältnis zu früher höher sind. Unsre Kenntnisse über geistige Schäden liegen heute weit über den von uns benutzten Methoden. Glücklicherweise gehen heute die Bestrebungen des Elternverbandes dahin, von der Fürsorge eine größere Vielzahl von Betreuungsformen für geistig Behinderte zu verlangen.

Natürlich werden nicht nur die negativen Seiten hervorgehoben. Auch die positiven Ergebnisse, die wir in unseren Bestrebungen für den geistig Behinderten verzeichnen konnten, werden der Öffentlichkeit mitgeteilt. So ist es uns gelungen, das Endziel - die Normalisierung - mit den wirtschaftlich-politischen Gesichtspunkten in Einklang zu bringen. Und letzten Endes bedeutet die Normalisierung der Behinderten ja auch, daß sie in höherem Grade selbst für ihren Lebensunterhalt aufzukommen imstande sind. Hier denke ich nicht nur an die Leichtbehinderten, sondern auch an Schwer- und Schwerstbehinderte. Wir wissen, daß alle Behinderten ge-

fördert werden können, und schon heute unterscheiden wir nicht mehr zwischen den verschiedenen Behinderungsgraden; alle geistig Behinderten haben ein Recht auf Unterricht und Ausbildung.

Das Gesetz vom Jahre 1959 bezweckte - wie ich schon erwähnte - die Normalisierung und Eingliederung der geistig Behinderten in die menschliche Gemeinschaft. Auch sollen den geistig Behinderten die gleichen Möglichkeiten wie anderen Bürgern zur Verfügung stehen, ohne sie damit als Normale darzustellen; wir akzeptieren lediglich den Behinderten so, wie er ist, und versuchen ihm beizubringen, mit seiner Behinderung zu leben. Wie alle anderen Bürger haben auch die geistig Behinderten einen Anspruch auf Spezialbehandlung ihrer besonderen Behinderungen. Heute können wir ihnen eine Vielzahl von Möglichkeiten anbieten wie Spezialbehandlung, normale Wohnbedingungen, Freizeitbeschäftigung und vieles mehr.

Es mag eigentümlich scheinen, diese Fürsorgeform als neuartig zu bezeichnen, doch wurden unsere geistig Behinderten noch vor wenigen Jahrzehnten in großen, weit abgelegenen Einrichtungen - oder Anstalten - versteckt, und man fing erst vor einigen Jahren an, die Fürsorge menschlicher zu gestalten. Heute besteht leider - im Gegensatz zu damaligen Zeiten - die Gefahr übertriebener Obhut.

Ein berühmter Psychiater der schwedischen Behindertenfürsorge, Dr. Karl Grunewald, sagte einst, daß der geistig Behinderte die gleichen Glücksempfindungen hat wie wir auch, er möchte uns daran teilhaben lassen; doch wird das erst dann möglich sein, wenn die Öffentlichkeit den geistig Behinderten voll und ganz anerkennt und auch respektiert. Wir wissen, daß der geistig Behinderte in fast allen Fällen des Lebens dem sogenannten normalen Menschen gleicht, er handelt in den meisten Lebenslagen genau so wie wir.

Wir versuchen also, ihr Leben zu normalisieren. Was aber bedeutet dieses Wort? Es bedeutet, den geistig Behinderten die Möglichkeit zu bieten so zu leben wie jeder von uns. Zum Beispiel sollten Kinder im Elternhaus leben, Erwachsenen dagegen sollte eine Möglichkeit geboten werden, das Elternhaus zu verlassen. Kinder sollen zur Schule gehen, in den Kindergarten oder die Vorschule besuchen, und zwar länger als andere Kinder; natürlich muß ihnen Sonderunterricht gegeben werden. Außerdem sind Freizeitaktivitäten und Clubs anzubieten, wie sie auch den normalen Menschen zur Verfügung stehen.

Normalisierung der Erwachsenen bedeutet, ihnen die Möglichkeit zu bieten, ihr Elternhaus zu verlassen, denn Erwachsene haben ein Anrecht auf ein Eigenheim. Auch haben die Eltern nach Jahren der Aufopferung einen Anspruch darauf, alleine zu sein und andere die Verantwortung für ihre Kinder übernehmen zu lassen. Das ist normal, das ist natürlich.

Natürlich bedeutet das nicht, daß die Erwachsenen in Anstalten oder großen Einrichtungen angebracht werden sollen. Der geistig Behinderte sollte in kleinen Pensionaten, in kleinen Heimen wohnen, denn so lebt die übrige Bevölkerung ja auch, und so soll auch der geistig Behinderte leben.

Der geistig Behinderte muß eine Ausbildung erhalten, so daß er später eine Beschäftigung finden kann.

Man muß auch für Freizeitgestaltungen, für Sportplätze, Schwimmbäder und dergleichen, sorgen. In Dänemark können die geistig Behinderten an Auslandsreisen teilnehmen. Viele unserer Behinderten, die in Heimen und anderen Einrichtungen wohnen, fahren in ihrem Urlaub in den Süden, nach Italien oder Spanien, entweder mit der Bahn, mit Bus oder mit dem Flugzeug. Außerdem findet jährlich innerhalb der skandinavischen Länder Ferienaustausch statt.

All dies mag als selbstverständlich angesehen werden, aber im Verhältnis zu früheren Zeiten ist die heutige Fürsorgeform recht fortschrittlich.

Als normaler Mensch sollte man ab und zu versuchen, sich in die Lage der geistig Behinderten zu versetzen. In Zweifelsfällen muß man sich fragen, ob dies oder jenes nun normal oder ein Rest überlieferter Denkensart ist.

Ich möchte auch die Wichtigkeit einer möglichst frühzeitigen Feststellung der geistigen Schäden nennen. Je früher man die Behinderten erfaßt, desto besser kann eine zweckmäßige Behandlung eingeleitet werden. Hier kommt unser hervorragender Mütterhilfsdienst ins Bild, der allen schwangeren Frauen, ob verheiratet oder nicht, zehn kostenlose Untersuchungen von einem Arzt oder einer Hebamme anbietet. Außerdem beraten ausgebildete Gemeindeschwestern die Mütter in den ersten Jahren nach der Geburt in Fragen der Pflege und Ernährung ihrer Kleinkinder.

Alle Kinder haben ein Recht auf neun kostenlose ärztliche Untersuchungen von Geburt an bis zu ihrem 7. Lebensjahr. Trotz dieser ausgezeichneten Organisation werden nicht alle geistig behinderten Kinder frühzeitig genug erfaßt, denn nicht alle Eltern sind gewillt, ihr geistig behindertes Kind bei der Fürsorge anzumelden.

Das Gesetz vom Jahre 1959 verpflichtet alle Personen, die mit geistig Behinderten in Berührung kommen - Ärzte, Lehrer, Polizisten usw. - unverzüglich über das nächste Regionalzentrum an die Behindertenfürsorge über den Fall Meldung zu erstatten. Das gesamte Material wird in einem Zentralregister gesammelt.

In Dänemark gibt es etwa 22.000 geistig behinderte Menschen, also eine Behinderungsrate von etwa 0,5 Prozent. Man kann

das die "Behinderungsverbreitung" nennen. Die "wahre" Behinderungsverbreitung kennen wir jedoch nicht, und jenen, die sich täglich mit geistig Behinderten befassen, bedeutet das Wort in der täglichen Arbeit wenig oder gar nichts.

Die Bestimmung des Begriffes "geistige Behinderung" ist von Land zu Land verschieden. In Dänemark bezeichnet man nur jene als geistig Behinderte, die einer speziellen Betreuung bedürfen, die seitens der nationalen Wohlfahrtspflege nicht angeboten werden kann. In dieser Verbindung muß auch erwähnt werden, daß es in Dänemark kaum Fälle geistiger Behinderung gibt, die sozialen oder kulturellen Ursachen entspringen, so wie man es oft in anderen Ländern sieht. Ich weiß zum Beispiel, daß man in den Vereinigten Staaten von einer Behinderungsrate von 3 Prozent spricht, was dafür ein Beweis ist, daß die Vereinigten Staaten eine höhere Rate depravierter Fälle haben.

In einem kleinen Land wie Dänemark es ist, gibt es 10 regionale Gebiete, welche insgesamt über 260-270 Einrichtungen verschiedenster Art - Kindergärten, Vorschulen, Schulen, Berufsschulen, verschiedene Werkstatt-Typen, Tageskliniken, ambulante Behandlungsstätten, Wohnungen für Kinder, für Erwachsene und für alte Leute, Wohnheime und natürlich die Zentraleinrichtung (das sogenannte Behandlungszentrum) - verfügen. Bei uns sind heute 5.000 Kinder erfaßt, welche in 85 Schulen für geistig Behinderte unterrichtet und ausgebildet werden. Die meisten Fälle geistiger Behinderung werden erst im Schulalter entdeckt.

Die Schulpflicht für geistig Behinderte ist in unserem Land vom 7. bis zum 21. Lebensjahr festgesetzt worden. Zusätzlich bietet man den Kindern Kindergärten und Vorschulen an, so daß ein Großteil der Kinder schon vor ihrem 7. Lebensjahr eine Art Ausbildung genießen.

Es obliegt dem Staat, den geistig Behinderten aller Grade Unterricht und Ausbildung in Sonderschulen für geistig Behinderte anzubieten.

Das Gesetz schreibt vor, auch den Schwerstbehinderten Unterricht und Ausbildung zu geben, die den geistigen Anlagen der Behinderten jedoch anzupassen sind.

Etwa 10.000 der insgesamt 22.000 erfaßten Behinderten leben Zeit ihres Lebens oder in kürzeren Zeitspannen in Heimen - beispielsweise in Zentralinstitutionen, und zwar in Übereinstimmung mit dem Grundsatz, daß nur diejenigen, die nicht im Elternhaus wohnen können, in diesen Spezialeinrichtungen angebracht werden. Ich glaube, daß es sich um etwa zwei pro Tausend handelt. Vielleicht finden Sie diese Rate sehr hoch - ich selbst bin der Ansicht, daß diese Gruppe immer noch zu groß ist. Die übrigen 12.000 der erfaßten Behinderten leben wie andere Menschen unter normalen Wohnbedingungen, wo immer die Möglichkeit dazu besteht. Man kann ihnen auch Pensionate oder andere Wohnmöglichkeiten zur Verfügung stellen. In den Regionaleinrichtungen verfügt man über Diagnosezentralen, Arbeitsvermittlung, soziale Betreuungsdienste, Freizeitmöglichkeiten, Sonderkindergärten, Schulen usw.

Untersuchungen mit Hinblick auf angeborene Krankheiten metabolischer Art wie Phenylketonurie oder die "Følling'sche Krankheit", sind auch in unserem Fürsorgesystem enthalten, doch geschieht die Registrierung dieser und anderer Kinder mit angeborenen Krankheiten metabolischer Art in dem kürzlich errichteten John F. Kennedy-Institut, welches zu der Fürsorge für geistig Behinderte gehört, und wo die Kinder auch behandelt werden.

Vor 8 Jahren lernten wir in Holland die beschützenden Werkstätten kennen. Seitdem haben wir bis heute etwa 40 beschützende Werkstätten errichtet, alle mit modernster Ein-

richtung und mit "echter" Produktion. Ich bin jedoch der Ansicht, daß wir doppelt so viel Werkstätten benötigen, und ich hoffe, daß wir diese unseren Behinderten im Laufe der nächsten fünf bis sechs Jahre zur Verfügung stellen können.

Die dänische Fürsorge für geistig Behinderte untersteht direkt dem Sozialministerium und der staatlichen Sozialverwaltung. Als Beistand für die Sozialverwaltung bei der Ausübung der Fürsorge wird ein zentral beratender Ausschuß eingesetzt.

Der Ausschuß besteht aus einem Vorsitzenden und 10 anderen Mitgliedern, die alle vom Sozialminister auf eine vierjährige Periode benannt werden. Der Vorsitzende wird auf Vorschlag der Sozialverwaltung ernannt. Ein Mitglied soll ein Arzt sein, der nicht bei der Fürsorge für geistig Behinderte angestellt sein darf. Ein Mitglied soll eine pädagogische Ausbildung haben. Ein Mitglied soll eine Ausbildung als Sozialarbeiter haben. Zwei Mitglieder sollen den Verband von Eltern und anderen Angehörigen der geistig Behinderten vertreten. Zwei Mitglieder werden unter dem Personal der Staatlichen Fürsorge für geistig Behinderte auf Vorschlag des Personalrates ernannt. Zwei Mitglieder werden von den Kreisgemeinden, und ein Mitglied von der Stadtgeordnetenversammlung ernannt. Vorschriften für die Tätigkeit dieses Ausschusses werden von der Sozialverwaltung festgesetzt.

Die Benennung von zwei Repräsentanten des Elternverbandes ist einzig in seiner Art, denn ich kenne nur wenige Länder, wo man Vertreter des Elternverbandes im beratenden Ausschuß hat. Ohne Einfluß des Elternverbandes wären wir heute noch nicht so weit, und dieses sage ich nicht nur hier, sondern immer und so oft ich kann: Der Elternverband ist von allergrößter Bedeutung für unsere Arbeit.

Die Behindertenfürsorge verfügt über ca. 10.000 Angestellte aller Arten, einschließlich Fachleuten verschiedenster Aus-

bildung. Jedes Regionalgebiet hat seine eigene Leitung, die aus einem Team von 4 Fachleuten besteht. In jedem dieser Regionalgebiete besteht dieses Team aus einem Verwaltungsleiter, einem leitenden Arzt, einem Direktor des Sozialen und einem Direktor der Erziehung, welche der Direktion der Behindertenfürsorge gegenüber für alle interne und externe Betreuung im Bezirk verantwortlich sind. Ein multidisziplinäres Team dieser Art ist meiner Ansicht nach besonders dann notwendig, wenn es um die Behandlung Mehrfachbehinderter geht.

Früher wurden unsere Einrichtungen ausschließlich von Ärzten geleitet, im Gegensatz zu Schweden, wo man eine pädagogische Leitung hat.

Wie ich schon sagte, haben wir mit diesen Teams die besten Erfahrungen gemacht. Natürlich können bei so enger Zusammenarbeit hier und da Schwierigkeiten entstehen, doch diese sind zu überwinden. Im Augenblick sind etwa 80 Psychiater, Kinderärzte und andere Ärzte ganztägig bei uns beschäftigt. Trotz der Normalisierungsbestrebungen ist die medizinische Expertise von größter Wichtigkeit für eine richtige und fachgerechte Behandlung unserer Klienten.

Fast 100 Sozialarbeiter sind ganztägig bei uns beschäftigt - außerdem stehen uns 800 ausgebildete Lehrer, 100 Krankenschwestern und etwa 3000 Sonderpfleger, wie man sie nennen kann, zur Verfügung. Diese Sonderpfleger bekommen an der Personalfachschule eine dreijährige Ausbildung. Jährlich werden 350-400 Sonderpfleger ausgebildet. Nach der dreijährigen theoretischen und praktischen Ausbildung können die Praktikanten als Pfleger in der Behindertenfürsorge Anstellung finden. Man kann sagen, daß die Ausbildung eine Kombination von Krankenschwestern-, Kindergärtnerinnen- und anderen Ausbildungen ist. Außer den Fächern Pädagogik und Psychologie lernt man anhand klinischer Demonstrationen alles Notwendige über Blutgruppen, Stoffwechselerkrankungen,

Psychosen, Autismus und Neurosen, Epilepsie, spastische Lähmungen, charakterliche Abweichungen und medikamentöse Behandlungsmethoden. In der Psychologie werden verschiedene Aspekte der Ursachenforschung und Behandlung geistiger Behinderung diskutiert, wie z.B. die Vererbung und Umwelteinflüsse, Hirnschäden, Mongolismus, Debilität, Pseudo-Retardation, Sterilisation, Testmethoden und Therapie.

Zum Lehrplan gehören auch folgende Themen: Organisation und Struktur der nationalen Wohlfahrtspflege, Erziehungswesen, Psychiatrie, Zeichnen, Malen, Modellieren usw. Handarbeit, Gymnastik, Ballspiele, Tanz, Arithmetik, Erste Hilfe, Grundbegriffe in Judo, Anatomie usw.

Der Unterricht in der Behandlung geistig behinderter Kinder und der Pflege alter Klienten befähigt die Pfleger, sich später sowohl der Kinder als auch älterer Klienten anzunehmen, wenn keine besondere medizinische Expertise, die ja nicht überall vorhanden ist, notwendig scheint. Hier kann man also von einer ziemlich neuen Spezialistengruppe sprechen. Die Personalfachschule wurde Anfang der Sechziger gegründet, und heute haben wir so viel Bewerber, daß nicht alle zugelassen werden können.

Im Zuge der Normalisierungsbestrebungen beabsichtigen wir, nach und nach eine Vielzahl von Betreuungsmöglichkeiten anzubieten. Jedoch wird immer noch eine gewisse Anzahl geistig Behinderter übrig bleiben, denen es nicht möglich ist, an dieser Lebensweise teilzunehmen. Die Anzahl geistig behinderter Kinder wächst von Jahr zu Jahr mit der höheren Geburtenzahl ernsterer Fälle; auch der Erwachsene hat heute eine höhere Lebenserwartung. Noch gibt es in Dänemark sehr große Einrichtungen. In alten Zeiten wurden viele dieser Einrichtungen von tausend Behinderten bewohnt. Heute finden wir Einrichtungen, die 200 - 400 Betten haben, schon viel zu groß. Um eine Vielzahl von Behandlungsmöglichkeiten an-

bieten zu können, muß eine Einrichtung jedoch wenigstens über 200 Betten verfügen. Die Einrichtungen sind in kleinere Einheiten einzuteilen, in jedem Haus dürften höchstens 10 bis sechzehn Klienten wohnen, und auch hier müssen weitere Einteilungsmöglichkeiten bestehen. In einer unserer alten Einrichtungen für 200 geistig Behinderte haben wir vor kurzer Zeit 8 Einheiten mit je 5 Betten errichten lassen, alle mit Einzelzimmern.

Es ist wichtig, daß Mädchen und Jungen zusammen wohnen, denn ein gemischtes Klientel ist die natürlichste und anregendste Lebensform. Natürlich müßten Vorurteile gegen ein gemischtes Klientel erst aus dem Weg geräumt werden.

Das Personal besteht aus männlichen und weiblichen Pflegern. Im vergangenen Jahr hatten wir 80 % weibliche und 20 % männliche Bewerber zur Pflegeausbildung an der Personalfachschule, im Gegensatz zu früheren Jahren, wo wir höchstens mit 10 % männlichen Bewerbern rechnen konnten.

Wie es im normalen Leben der Fall ist, sollte auch hier eine klare Trennung zwischen den Wohngebäuden und jenen für Therapie, Unterricht, Training usw. vorgenommen werden. Der Tagesrhythmus des geistig Behinderten soll sich nicht von dem des normalen Menschen unterscheiden. Der Behinderte soll sein Haus verlassen, um zur medizinischen Behandlung, zum Kindergarten, zur Schule oder in die beschützende Werkstatt zu gehen.

Man muß Sorge dafür tragen, daß die Einrichtungen hübsch und freundlich eingerichtet werden, und daß auch die äußeren Rahmen so schön gestaltet werden wie nur möglich.

Die Betreuung der Kinder sollte nie nach Geschlechtern getrennt erfolgen. Die Kinder sollten auch nicht in getrennten Schlafzimmern schlafen - wir nennen sie Kinderzimmer, da sie tagsüber ja auch als Spielräume dienen - denn so ist es ja auch nicht im normalen Leben.

Ich bin der Ansicht, daß man bei der Planung künftiger Heime Einzelzimmer anstreben sollte, denn die meisten Behinderten ziehen Zimmer vor, worin sie sich alleine aufhalten können. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß sich sogar schwer- und schwerstbehinderte Menschen weitaus besser entwickeln, wenn sie alleine wohnen.

In den großen Einrichtungen muß sich das Personal genau so um die Kinder kümmern wie in den kleineren, ja fast noch mehr, denn es muß den behinderten Kindern auch Dinge beibringen, die man im normalen Leben von selbst lernt.

Die Verbindung zur Außenwelt - hier denke ich besonders an das Elternhaus und andere Angehörige - muß stets aufrechterhalten werden. Wo immer es möglich ist, sollte man besonders den Elternkontakt ausbauen.

Darf ich noch darauf hinweisen, daß es von größter Bedeutung ist, den geistig behinderten Kindern eine natürliche Einstellung zum anderen Geschlecht beizubringen. Die Auffassung alter Zeiten, daß behinderte Menschen kein Geschlechtsleben haben - oder jedenfalls nicht haben dürfen - ist völlig verkehrt. Geistige Behinderung bedeutet keinesfalls eine Behinderung in körperlicher Hinsicht. Auch ein schwerbehinderter Mensch kann in körperlicher Hinsicht völlig normal entwickelt sein. Vorurteile auf diesem Gebiet haben schon oft zur Folge gehabt, daß manch einer, und natürlich besonders der geistig behinderte Mensch, als Erwachsener ein unnatürliches Dasein führen mußte. In diesem Zusammenhang möchte ich nochmals die Wichtigkeit einer Normalisierung hervorheben.

Die Betreuung eines Kindes oder Erwachsenen in einer Einrichtung für geistig Behinderte ist nur selten für die Dauer des Lebens. Man sollte die Behinderten nicht nach dem Grade ihrer Behinderung einteilen, wenn kein besonderer

Grund dazu besteht. Schwerstbehinderten sollten die gleichen Wohnbedingungen geboten werden wie anderen geistig Behinderten.

Mit Hinblick auf die Zukunft sollte man sich das Sprichwort: "Vorbeugen ist besser als Heilen" vor Augen halten. In meinem Lande sieht man die geistig behinderten Menschen als gleichberechtigte Mitbürger an. Sie haben das Recht, geboren zu werden, doch weiß ich andererseits auch, wie schwer es ist, ein geistig behindertes Mitglied in der Familie zu haben. Ich weiß auch, daß es oft sehr schwer ist, sich als geistig Behinderter gegenüber normalen Menschen behaupten zu können, mag die Haltung der Bevölkerung auch noch so positiv sein. Deshalb wäre es besser, wenn ein geistig Behinderter gar nicht geboren würde. Ist er jedoch einmal zur Welt gekommen, dann muß ihm jegliches Recht, alle Möglichkeiten, wie sie hier im Leben auch anderen Menschen zur Verfügung stehen, angeboten werden.

Aus diesem Grund ist ein erstklassiges Mütterhilfssystem mit pränataler, perinataler und postnataler Betreuung unerläßlich notwendig. Zum Beispiel sollte man sich noch intensiver mit pränatalen Diagnosen befassen, da man dadurch in Verbindung mit legalen Aborten die Anzahl von Neugeburten Behinderter wesentlich reduzieren könnte. Das Problem der pränatalen Diagnose wird sicher schon in allernächster Zukunft gelöst werden. Aber man sollte es den Eltern selber überlassen zu bestimmen, ob sie ein Risikokind zur Welt bringen möchten.

Vorbeugende Arbeit kostet Geld - für die Forschung und für die Entwicklung geeigneter, vorbeugender Maßnahmen.

In dieser Verbindung sollte erwähnt werden, daß man dem geistig behinderten Kinde schon von Geburt an bei der Entwicklung seines geistigen Zustandes positiv helfen kann. Eine möglichst zeitig begonnene Ausbildung kann daher auch als vorbeugendes Mittel betrachtet werden.

Wir sollten uns also bemühen, Fälle geistiger Behinderung möglichst früh zu erfassen. Die Behinderten haben ein Anrecht auf Sonderausbildung, Unterricht und Spezialbehandlung. Den Eltern muß die Möglichkeit geboten werden, ihre Kinder zu Hause zu behalten. Das kostet Geld, und dieses wird ihnen vom Staat zur Verfügung gestellt. Die Anbringung eines geistig Behinderten in Heimen muß als allerletzter Ausweg angesehen werden.

Für solche Fälle muß man den Behinderten eine Vielzahl von Möglichkeiten anbieten: Kleinere Einrichtungen, kleine Einheiten innerhalb der Einrichtungen, Kinder und Erwachsene sollen getrennt leben, und die Einrichtung sollte in einer Stadt oder in den bevölkerten Teilen des Landes liegen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß die Betriebskosten kleinerer Einrichtungen wesentlich niedriger sind als bei den großen Einrichtungen.

Geistig Behinderten, die einst Zeit ihres Lebens in internen Anstalten ein kümmerliches Dasein fristen mußten, kann mit den heutigen Behandlungsmethoden geholfen werden. Doch dürfen wir nicht jene vergessen, die auf Lebenszeit in Anstalten wohnen müssen. Diesen unseren behinderten Mitbürgern müssen wir zu ihrem unabdingbaren Recht auf eine bestgeeignete Behandlung, Förderung und Unterbringung verhelfen.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Elternverband und den verschiedenen Fachgruppen der Fürsorge ist notwendig, denn keine einzelne Gruppe kann allein die Aufgabe der Betreuung meistern.

- - -

Viele unserer Besucher mögen das dänische Betreuungssystem hervorragend finden - und das mag auch richtig sein. Wir selbst aber finden, daß noch vieles getan werden müßte, um den heutigen Anforderungen gerecht zu werden.

Vor kurzer Zeit nahmen 300 Praktikanten der Personalfachschule mit Mitgliedern des Elternverbandes an einer Kundgebung teil. Man verlangte vom Parlament bessere Betreuungsformen und bessere Wohnbedingungen für die geistig Behinderten. Diese Kundgebung wurde von sowohl Radio als auch Fernsehen und der Presse außerordentlich positiv referiert; auch seitens der Politiker ist man heute der Ansicht, daß Kundgebungen dieser Art einer guten Sache dienen, da sie sich mit menschlichen Problemen befassen. Ich bezweifle, daß wir dadurch höhere Staatszuschüsse erhalten, aber wir haben den Beweis erhalten, daß die Öffentlichkeit bei der Verteilung von Staatsgeldern der Behindertenfürsorge den Vorrang gibt.

Wir müssen in der Zukunft vom Staat höhere Zuschüsse verlangen, denn die Zeiten der Wohltätigkeit sind vorbei. Die Behinderten haben ein Anrecht auf unsere Hilfe. 1968 wurden die Rechte der geistig Behinderten in der "Deklaration der allgemeinen und speziellen Rechte der geistig Behinderten" in Jerusalem von der Internationalen Liga von Vereinigungen zugunsten geistig Behinderter abgefaßt. Leider sind diese Rechte heute noch in vielen Ländern nur Phrasen, und daher sollte unsere Aufgabe in den Siebzigern darin bestehen, den Behinderten zu ihren Rechten zu verhelfen.

N.E. Bank-Mikkelsen

Dieser Beitrag wurde uns dankenswerterweise von der Staatlichen Dänischen Sozialverwaltung zur Verfügung gestellt.

Offensichtliche, auf die Übersetzung zurückzuführende Schreibfehler wurden nicht übernommen. Sinnverändernde Korrekturen wurden jedoch nicht vorgenommen.

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGEN

Enz. Hdb. So. P.: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. 3 Bde. 3. Aufl. Berlin 1969.

Hdb. LH: Bundesvereinigung "Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V." (Hrsg.): Handbücherei der Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. Marburg.

LAGG: Landesarbeitsgemeinschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und für Geschlechtserziehung, Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Einzeldrucke. Mitteilungshefte. Sonderhefte. Köln.

Lex. Psych.: Arnold, W./Eysenck, H.J./Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. 3 Bde. Freiburg i. Br. Basel. Wien 1971, 1972.

LH: Bundesvereinigung "Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V." (Hrsg.): Lebenshilfe. Vierteljahresschrift für die Probleme geistig Behinderter in Familie und Gesellschaft. Marburg.

Sex. P.: Hunger, H. (Hrsg.): Sexualpädagogik. Vierteljahresschrift für den sexualkundlichen Unterricht an allen Schulen sowie für Einzel- und Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und zur Erwachsenenbildung. Mitteilungsorgan der Studiengemeinschaft für Sexualpädagogik e.V. München. Basel.

ZH: Verband Deutscher Sonderschulen e.V. (Hrsg.): Zeitschrift für Heilpädagogik. Nienburg.

- - - - - - - -

-.-: Änderungen der Richtlinien zur Errechnung der Lehrerstellen und zur Bildung der Klassen für Grundschule, Hauptschule, Realschule und Sonderschulen für den Bereich der Sonderschulen ab 1.8.1975. In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg 1975, S. 308 ff.

Allers, R.: Sexualpädagogik - Grundlagen und Grundlinien. Salzburg. Leipzig 1934.

Bach, H.: Geistigbehindertenpädagogik. 4. Aufl. Berlin 1971a.

Bach, H.: Sexuelle Erziehung bei Geistigbehinderten. Berlin 1971b.

Bach, H.: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974.

Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. 2. Aufl. Berlin 1976.

Bachmann, W./Herwig, R.: Curriculumforschung in der Sonderschule. Ermittlungen von Lernzielen für die Aufnahmestufe der Sonderschule für Lernbehinderte, dargestellt am Lande Hessen. Berlin 1972.

Bank-Mikkelsen, N.E.: Betreuung geistig Behinderter in den Siebzigern (Vortrag vom 4. Oktober 1970 in Hamburg). Siehe Anhang.

Beiler, A.: Biologisches Sachwissen und Geschlechtserziehung. Ratingen 1966.

Bernart, E.: Schulbildung für geistig Behinderte. Berlin 1970.

Bernfeld, S.: Über sexuelle Aufklärung. In: Bittner, G./Rehm, W. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehung. Bern. Stuttgart 1964.

Bertuch, R.: Geschlechtererziehung an der Volksschule. In: Neue deutsche Schule 1967, S.319 ff; S. 358 ff.

Beschel, E.: Mißverständliche Heilpädagogik. In: Beschel, E. (Hrsg.): Schriften zur Sonderpädagogik. Heft 4. Dortmund 1967.

Beschel, E.: Eigenart, Gliederung und Aufgaben der Allgemeinen Heilpädagogik. In: ZH 1969, S. 327 ff.

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 2. Aufl. München 1969.

Bleidick, U.: Über sonderpädagogische Anthropologie. In: ZH 1967, S. 245 ff.

Bleidick, U.: Heilpädagogik - Sonderpädagogik - Pädagogik der Behinderten. Wandlungen der Begriffsbildung. In: Beschel, E. (Hrsg.): Schriften zur Sonderpädagogik. Heft 7. Dortmund 1969.

Bleidick, U.: Neuere Literatur zur Geistigbehindertenpädagogik: E. Bernart und H. Mühl. In: ZH 1970, S. 502 ff.

Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie behinderter Kinder und Jugendlicher. 2. Aufl. Berlin 1974.

Bolte, K.-M.: "Mobilität". In: König, R. (Hrsg.): Das Fischer Lexikon. Soziologie. 4. Aufl. Frankfurt a.M. Hamburg 1962, S. 206 ff.

Bopp, L.: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg i.Br. 1930.

Borrmann, R.: Die sexuelle Belehrung der Kinder und Jugendlichen. Berlin (Ost) 1962.

Bovet, Th.: Erziehung zur Ehe. Nürnberg 1961.

Brandt, W.: Regierungserklärung vom 18. Januar 1973. In: LH 1973, S. 73.

Brauer, J.: Die audio-visuellen Mittler in der Geschlechtererziehung. München 1968.

Breitenmoser, A.: Sexuelle Frage und "Lieben lernen". In: LH 1964, S. 122 ff.

Brezinka, W.: Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 567 ff.

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim. Basel 1975.

Broderick, C.B.: Kinder- und Jugendsexualität. Sexuelle Sozialisierung. Reinbek 1970.

Buber, M.: Die Schriften über das dialogische Prinzip. Heidelberg 1954.

Bühler, Ch.: Jugendpsychologie und Erziehung. In: Die Erziehung 1929, H. 4, S. 530 ff.

Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.): Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte. Marburg 1968.

Christensen, H.T: Sexualverhalten und Moral. Eine kulturvergleichende Untersuchung. Reinbek 1971.

Comfort, A.: Der aufgeklärte Eros. Plädoyer für eine menschenfreundliche Sexualmoral. Reinbek 1968.

Correll, W.: Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen. 10. Aufl. Donauwörth 1970.

De Corte, E.: Analyse der Lernzielproblematik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 75 f.

Delius, H.: "Ethik". In: Diemer, A./Frenzel, I. (Hrsg.): Das Fischer Lexikon. Philosophie. 11. Aufl. Frankfurt a.M. Hamburg 1969, S. 43 ff.

-.-: Der große Herder. Nachschlagewerk für Wissen und Leben. 12 Bde. 5. Aufl. Freiburg i. Br. 1957.

Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Bd. 6: Die geistige Welt. 3. Aufl. Stuttgart. Göttingen 1958.

Döpp-Vorwald, H.: Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Ratingen 1964.

Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 3. Aufl. München 1960.

Duyckaerts, F.: Der Weg zur sexuellen Partnerschaft. Freiburg i.Br. Basel. Wien 1968.

Egg, M.: Andere Menschen - anderer Lebensweg. Ein Wegweiser für Eltern, Betreuer und Freunde herangewachsener geistig Behinderter. Zürich 1966.

Eggert, D.: Empirische Untersuchungen zur Psychodiagnostik der geistigen Behinderung: Entwicklung und Weiterführung der Testbatterie für geistig behinderte Kinder (TBGB). In: ZH 1970, S.457ff.

Ellis, H.: Studies in the psychology of sex. 2 Bde. New York 1942.

-.-: Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.10. 1968. In: 2. Einzeldruck der LAGG. Köln 1969, S. 5 ff.

Feuser, G.: Erziehung und Unterricht geistig behinderter Kinder. In: ZH 1970, S. 1 ff.

Feuser, G./Jantzen, W.: Erste Erfahrungen mit der Testbatterie für geistig behinderte Kinder. In: ZH 1970, S. 486 ff.

Fischer, W.: Modelle der Sexualpädagogik. Zur Diskussion über sexualpädagogische Grundlagen. In: Sex.P. 1970, S. 1 ff.

Flitner, W.: Theorie des pädagogischen Weges. 5. Aufl. Weinheim 1960.

Foerster, F.W.: Jugendlehre. 116.-118. Tausend. Mainz 1959.

Ford, C.S./Beach, F.A.: Formen der Sexualität. Das Sexualverhalten bei Mensch und Tier. Reinbek 1968.

Freud, S.: Über "wilde" Psychoanalyse. In: Ges. Werke. Bd. 8. 3. Aufl. London 1955.

Freud, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie und verwandte Schriften. Frankfurt a.M. Hamburg 1965.

Fröhlich, W.D.: "Norm, soziale". In: Lex. Psych. Bd. 2, Sp. 660.

Fuchs, A.: Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Eine Auswahl aus: Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. 3. Aufl. 1922. Hrsg.: Beschel, E. Berlin 1967.

Gamm, H.-J.: Mensch und Geschlecht. Grundfragen einer Sexualpädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1966, S. 539 ff.

Gamm, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschritt für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. 2. Aufl. München 1970.

Gehlen, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 4. Aufl. Bonn 1950.

Gerds, R.: Tabu statt Liebe. In: Kentler, H. u.a. (Hrsg.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. 3. Aufl. München 1969.

Giese, F.: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1955.

Goode, W.J.: Soziologie der Familie. 2. Aufl. München 1968.

Grunewald, K.: Die geistig Behinderten in Schweden. Stockholm 1971.

Günther, W.: Über die Pubertät der geistig Behinderten. In: LH 1964, S. 116 ff.

Härtter, R.: Sexualpädagogik auf der Grundstufe der Volksschule. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Sexualpädagogik der Volksschule. Freiburg i.Br. Basel. Wien 1967.

Hardtmann, G.: Jugendpsychiatrische Urteile zu Pubertätsstörungen und Entwicklungsschwierigkeiten bei behinderten Kindern und Jugendlichen. In: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Entwicklungsphänomene, Pubertätsprobleme und sexualpädagogische Aufklärung behinderter Kinder und Jugendlicher. Neuburgweier 1971.

Heckhausen, H./Wasna, M.: Erfolg und Mißerfolg im Leistungswetteifer des imbezillen Kindes. In: Psychologische Forschung 1965, S. 391.

Heese, G.: "Differenzierung der Schüler". In: Enz. Hdb. So.P., Sp. 639 ff.

Heinen, B.: "... behindert und auffällig durch sexuell unanständiges Benehmen". In: LH 1968, S. 62ff.

Heinen, B.: Der geistig Behinderte in der Familie. In: Hdb. LH 1969. Bd. 7: Der geistig behinderte Jugendliche in Familie, Arbeit und Gesellschaft.

Hengstenberg, H.-E.: Philosophische Anthropologie. 2. Aufl. Stuttgart 1960.

Hengstenberg, H.-E.: Der Dienst am geschädigten Kind in anthropologischer und ethischer Sicht. In: Jugendwohl 1961, S. 139 ff.

Herder, J.G.: Schriften. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. Hrsg.: Flemmer, W. München 1960.

Hinz, E.: Die Zukunft des Sonderschulwesens im Spiegel der Statistik. In: ZH 1972, S. 54 ff.

Hirschberger, J.: Kleine Philosophiegeschichte. Freiburg i.Br. 1961.

Hofmann, W.: Besondere Fragen der Hilfsschule. In: Blumenthal, A. u.a. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Bd. 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. 3. Aufl. Gütersloh 1961.

Hofstätter, P.R.: Psychologie. 7. Aufl. Frankfurt a.M. Hamburg 1963.

Homans, G.C.: Theorie der sozialen Gruppe. Opladen 1960.

Klauer, K.J.: Lernbehindertenpädagogik. 2. Aufl. Berlin 1967.

Klevinghaus, J.: Das Heim (Anstalt) für geistig Behinderte. In: Hdb. LH 1969. Bd. 7: Der geistig behinderte Jugendliche in Familie, Arbeit und Gesellschaft.

Kluge, K.-J.: Geschlechtserziehung von Lernbehinderten. Zwischenergebnis einer Feldstudie. 4. Einzeldruck der LAGG. Köln 1969.

Költze, H.: Grundfragen der Sexualerziehung. In: Die Spur 1963, S. 19 ff.

Krenzer, R.: Möglichkeiten der Unterrichtung in sexuellen Fragen bei geistig Behinderten. In: ZH 1971, S. 558 ff.

Kreutz, H.-J.: Anthropologie und Pädagogik. In: Bericht über die 8. Jahrestagung der ODIV. 3.-5. Juni 1952, S. 43.

Kühl, H.: Die Rechtsstellung geistig Behinderter in der Bundesrepublik. In: Sporken, P. (Hrsg.): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Düsseldorf 1974.

Landmann, M.: Philosophische Anthropologie. Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart. 3. Aufl. Berlin 1969.

Langeveld, M.J.: Einführung in die Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1961.

Lempp, R.: Psychische Störungen und Verhaltensstörungen in der Pubertät behinderter Kinder. In: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Entwicklungsphänomene, Pubertätsprobleme und sexualpädagogische Aufklärung behinderter Kinder und Jugendlicher. Neuburgweier 1971.

Lepp, I.: Die neue Moral. Psychosynthese des moralischen Lebens. Würzburg 1964.

Lersch, Ph.: Aufbau der Person. 11. Aufl. München 1970.

Lessenich, F.: Sexualwissen und Geschlechtererziehung in der Lernbehindertenschule. Berlin 1970.

Lévi-Strauss, C.: Les structures élémentaires de la parenté. Paris 1949.

Hunger, H.: Das Sexualwissen der Jugend. 3. Aufl. München. Basel 1967.

Jaspers, K.: Kleine Schule des philosophischen Denkens. 2. Aufl. München 1965.

Kant, I.: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie I. Werke in zwölf Bänden. Bd. 7. Hrsg.: Weischedel, W. Wiesbaden 1956. (Erste Auflage: Riga 1785).

Kent, E.: Die Liebeserziehung im Kindesalter. Wien. Stuttgart 1961.

Kentler, H. u.a. (Hrsg.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. 3. Aufl. München 1969a.

Kentler, H.: Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter. In: Kentler, H. u.a. (Hrsg.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. 3. Aufl. München 1969b.

Kentler, H.: Sexualerziehung. 3. Aufl. Reinbek 1970.

Kilian, H.: Die Ideologien der Liebe. Ein Beitrag zur kritischen Theorie der Sexualpädagogik. In: Haun, R. (Hrsg.): Geschlechtserziehung heute. München 1971.

Kinsey, A.C. et.alt.: Das sexuelle Verhalten des Mannes. Kinsey Report. Berlin. Frankfurt a.M. 1955.

Kinsey, A.C. et.alt.: Das sexuelle Verhalten der Frau. Kinsey Report. Berlin. Frankfurt a.M. 1965.

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim. Berlin 1964.

Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Klafki, W. (Hrsg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 9. Aufl. Weinheim 1967.

Klafki, W.: Didaktik und Methodik. In: Enz. Hdb. So.P. Sp. 573 ff.

Klafki, W.: Von der Lehrplantheorie zur Curriculumforschung und -planung. In: Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 1. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1971 a.

Klafki, W.: Normen und Ziele in der Erziehung. In: Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 2. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1971b.

Lewin, K.: Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln. Berlin 1967.

Lorenz, K.: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. 25. Aufl. Wien 1970.

Mager, R.F.: Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim. Berlin. Basel 1971.

Maisch, H.: "Inzest, Inzest-Tabu, Inzest-Verbot". In: Lex. Psych. Bd. 2, Sp. 228 f.

Makarenko, A.S.: Vorträge über Kindererziehung. Berlin (Ost) 1961.

Malinowski, B.: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Leipzig.Zürich 1929.

Malinowski, B.: Geschlecht und Verdrängung in primitiven Gesellschaften. Reinbek 1962.

Mannheim, K.: Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Darmstadt 1958.

Mattejat, F.: "Norm(en)". In: Lex. Psych. Bd. 2, Sp. 661 ff.

Mead, M.: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. Bd. 1: Kindheit und Jugend in Samoa. München 1970.

Mead, M.: Mann und Weib. Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt. 7. Aufl. Hamburg 1971.

Mitscherlich, A.: Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München 1963.

Mitscherlich, A. u. M.: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. 2. Aufl. München 1968.

Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. 5. Aufl. München 1971.

Montalta, E.: Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik). In: Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.

Moor, P.: Was ist Heilpädagogik. Grundfragen vom Pädagogen aus gesehen. In: ZH 1957, S. 201 ff.

Moor, P.: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern 1965.

Morus (Lewinsohn, R.): Eine Weltgeschichte der Sexualität. 6. Aufl. Reinbek 1969.

Moser, A.: Die langfristige Entwicklung Oligophrener. Berlin. Heidelberg. New York 1971.

Mühl, H.: Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder. 2. Aufl. Bad Godesberg 1971.

Nass, G.: Weder Opfer noch Täter durch richtige Sexualerziehung. Wiesbaden 1967.

Neill, A.S.: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Argumente, Erfahrungen, Ratschläge. Reinbek 1971.

Nilsson, L.: Ein Kind entsteht. Bilddokumentation über die Entwicklung des menschlichen Lebens im Mutterleib. Gütersloh 1967, 1968.

-.-: Nun sind sie erwachsen. Ratschläge für Eltern und Freunde geistig behinderter Jugendlicher und Erwachsener. Hdb. LH 1962. Bd. 2.

Oeing-Hanhoff, L.: Der Mensch: Natur oder Geschichte? Die Grundlagen und Kriterien sittlicher Normen im Licht der philosophischen Tradition. In: Henrich, F. (Hrsg.): Naturgesetz und christliche Ethik. Zur wissenschaftlichen Diskussion nach Humanae Vitae. München 1970.

Oestereich, H.: Erziehung zu einem gesunden Geschlechtsleben. 13. Sonderheft der LAGG. Köln 1959.

Oestereich, H.: Geschlechtliche Gesundheit. Psychohygienische Aspekte der Geschlechtserziehung. 20. Sonderheft der LAGG. Köln 1964.

Oestereich, H.: Sexualpädagogik der "gemäßigten Mitte". 26. Sonderheft der LAGG. Köln 1970.

Ogburn, W.F.: Social Change. Neuausgabe. 2. Aufl. New York 1952.

Papst Paul VI.: Über die rechte Ordnung der Weitergabe menschlichen Lebens. Rundschreiben "Humanae vitae". 3. Aufl. Leutesdorf 1968.

Papst Pius XI.: Enzyklika "Divini illius magistri" (1929). In: Peil, R. (Hrsg.): Die christliche Erziehung der Jugend. 2. Aufl. Freiburg i.Br. Basel. Wien 1963.

Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M. 1968.

Pfahler, G.: Aufklärung oder Geleit? Eine fällige Revision der Geschlechtererziehung. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung (Hrsg.): Informationsrundschreiben Nr. 48/49. 1962, S. 18 ff.

Philipps, E.: "Bildungsfähigkeit, Bildungsunfähigkeit". In: Enz. Hdb. So.P. Sp. 377 ff.

Piel, W.: "Normen". In: Enz. Hdb. SoP. Sp. 2400 ff.

Plack, A.: Die Gesellschaft und das Böse. Eine Kritik der herrschenden Moral. München 1967.

Pohl, R.: Die Schule für Geistigbehinderte. In: ZH 1973, S. 391 ff.

Portmann, A.: Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Reinbek 1956.

Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971.

Reiche, R.: Sexualität und Klassenkampf. Zur Abwehr repressiver Entsublimierung. 3. Aufl. Frankfurt a.M. 1969.

Reichenbach, P.: Die Erziehung des mongoloiden Kindes. Dortmund 1965.

-.-: Richtlinien für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Ratingen. Kastellaun. Düsseldorf 1973.

-.-: Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Runderlaß vom 3. Mai 1974. In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg 1974, S. 344 ff.

-.-: Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Ratingen. Kastellaun. Düsseldorf 1973.

Riesman, D.: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Reinbek 1958.

Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Aufl. Neuwied. Berlin 1969.

Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz 1968.

Rohde-Dachser, Ch.: Die "neuen Wege" der Sexualpädagogik. Überlegungen zur Scheinfortschrittlichkeit in der gegenwärtigen Erziehungspraxis. In: Sex. P. 1970, S. 161 ff.

Rohr, B.: Sexualerziehung bei lernbehinderten Schülern der Unterschicht. Materialien für die Konstruktion eines Curriculums. Dortmund 1972.

Rombach, H.: Die wissenschaftstheoretische Fragestellung. In: Rombach, H. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie I. Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie. Freiburg i.Br. Basel. Wien 1974.

Rousseau, J.-J.: Emil oder über die Erziehung. 3. Aufl. Paderborn 1963.

Russell, B.: Warum ich kein Christ bin - über Religion, Moral und Humanität. Von der Unfreiheit der Christenmenschen. 5. Aufl. Reinbek 1970.

Salzmann, Chr. G.: Über die heimlichen Sünden der Jugend. Frankfurt. Leipzig 1786.

Scarbath, H.: Geschlechtserziehung. Motive, Aufgaben und Wege. 2. Aufl. Heidelberg 1969.

Schaller, K.: Vom "Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege. Ratingen 1961.

Scheibe, W.: Wesen und Ziel der Erziehung. In: Blumenthal, A. u.a. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Bd. 1: Die Praxis im Lehramt. 3. Aufl. Gütersloh 1960.

Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München 1947.

Scheler, M.: Wesen und Formen der Sympathie. 2. Aufl. Bern. München 1973.

Schelsky, H.: Einführung. In: Riesman, D.: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Reinbek 1958, S. 7 ff.

Schelsky, H.: Soziologie der Sexualität. Über die Beziehungen zwischen Geschlecht, Moral und Gesellschaft. 13. Aufl. Hamburg 1963.

Schilberth, G.: Zur Frage der Sexualerziehung in der Schule für Geistigbehinderte. In: ZH 1972, S. 238 ff.

Schiller, F.: Ausgewählte Werke. Gedichte, Erzählungen. Hrsg.: Bachmann, K./Missenharter, H. Stuttgart 1950.

Schleiermacher, F.E.D.: Pädagogische Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schulze, Th./Weniger, E. (Hrsg.): Pädagogische Schriften. Düsseldorf. München 1957.

Schneider, H.J.: "Verantwortungsreife". In: Lex. Psych. Bd. 3, Sp. 674 f.

Schomburg, E.: Der Bildungsanspruch des geistig Behinderten. In: Hamm-Brücher, H. (Hrsg.): Auftrag und Engagement der Mitte. Eckwerte der Demokratie in der Bundesrepublik. München. Zürich 1974.

Schraml, W.J.: Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. 3. Aufl. Stuttgart 1970.

Schülein, J.A.: Wohngemeinschaften - Probleme und Chancen. In: Frankfurter Hefte 1975. Heft 4, S. 55 ff.

Seelmann, K.: Kind, Sexualität und Erziehung. 5. Aufl. München. Basel 1964.

-.-: Sexualpädagogische Erziehung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Runderlaß vom 17. Januar 1951. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Sexualpädagogik der Volksschule. Freiburg i.Br. Basel. Wien 1967, S. 371 ff.

Shakespeare, W.: The Winter's Tale III. In: Craig, W.J. (ed.): The complete Works of William Shakespeare. reprinted London 1955.

Speck, O.: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München. Basel 1970.

Spitz, R.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. 2. Aufl. Stuttgart 1960.

Sporken, P.: Sexualethik und geistig Behinderte. Befreiung oder Bevormundung. In: Sporken, P. (Hrsg.): Geistig Behinderte, Erotik und Sexualität. Düsseldorf 1974.

Spranger, E.: Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Sitzungsbericht der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1929. Neudruck Darmstadt 1963.

Stöckmann, F.: Die sexuelle Erziehung des geistig Behinderten. In: Hdb. LH 1969. Bd. 7: Der geistig behinderte Jugendliche in Familie, Arbeit und Gesellschaft.

Stöckmann, F.: Pubertätsschwierigkeiten, sexuelle Störungen und ihre medikamentöse Beeinflussung bei behinderten Kindern. In: Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Entwicklungsphänomene, Pubertätsprobleme und sexualpädagogische Aufklärung behinderter Kinder und Jugendlicher. Neuburgweier 1971.

Stöckmann, F.: Geschlechtererziehung bei geistig Behinderten. In: LH 1973, S. 92 ff.

Stratenwerth, G.: "Rechtsphilosophie". In: Diemer, A./ Frenzel, I. (Hrsg.): Das Fischer Lexikon. Philosophie. 11. Aufl. Frankfurt a.M. Hamburg 1969, S. 280 ff.

Szczesny, G.: Das sogenannte Gute. Vom Unvermögen der Ideologen. 5. Aufl. Reinbek 1972.

Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte e.V. (Hrsg.): Zur Fortbildung. Mitarbeiterbriefe des Verbandes evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte e.V. Heft 2/3. Bielefeld 1975.

-.-: Verfahren bei der Aufnahme in Sonderschulen und beim Übergang von Sonderschulen in allgemeine Schulen (Sonderschul-Aufnahmeverfahren SAV). Erlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 20. Dezember 1973. In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg 1974, S. 72 ff.

Vetter, A.: Wesen und Sinn der Geschlechtlichkeit des Menschen. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Sexualpädagogik der Volksschule. Freiburg i. Br. Basel. Wien 1967.

Vetter, Th.: Das geistig behinderte Kind, seine Bildung und Erziehung. Villingen 1966.

Vorländer, K.: Geschichte der Philosophie. Berlin 1932.

Vorländer, K.: Philosophie der Neuzeit. Geschichte der Philosophie IV. Reinbek 1966.

Wegener, H.: "Disposition". In: Enz. Hdb. So.P. Sp. 653.

Welzel, H.: Naturrecht und materiale Gerechtigkeit. Prolegomena zu einer Rechtsphilosophie. Göttingen 1951.

Wrage, K.H.: Mann und Frau. Grundfragen der Geschlechterbeziehung. Gütersloh 1966.

Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: Achtenhagen, F./ Meyer, H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.

LEBENSLAUFDATEN

20. August 1934	geboren zu Stemel, Kreis Arnsberg, als Sohn des Lehrers Johannes Schumacher und seiner Ehefrau Maria geb. Bode
1940 - 1946	Volksschule Sundern
1946 - 1950	Mittelschule Sundern
1950 - 1954	Neusprachliches Gymnasium Neheim-Hüsten
März 1954	Reifeprüfung
1954 - 1956	Studium an der Pädagogischen Akademie Dortmund
April 1956	Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
1956 - 1957	Studium an der Sporthochschule Köln
Februar 1957	Schulsportlehrerprüfung
1957 - 1959	St. Johannes-Schule Neheim-Hüsten (Kath. Volksschule)
1959 - 1960	Karl-Wagenfeld-Schule Neheim-Hüsten (Kath. Volksschule)
1960 - 1968	Ruhrschule Neheim-Hüsten (Kath. Volksschule)
Mai 1961	Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
April-September 1968	Vorpraktikum an der Pestalozzischule Neheim-Hüsten, Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)
Oktober 1968 - Mai 1970	Studium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung für Heilpädagogik in Dortmund
Dezember 1969	Diplom-Vorprüfung
Mai 1970	Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik
Seit 1970	Pestalozzischule Neheim-Hüsten, Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) Berufsbegleitendes Studium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung für Heilpädagogik in Dortmund